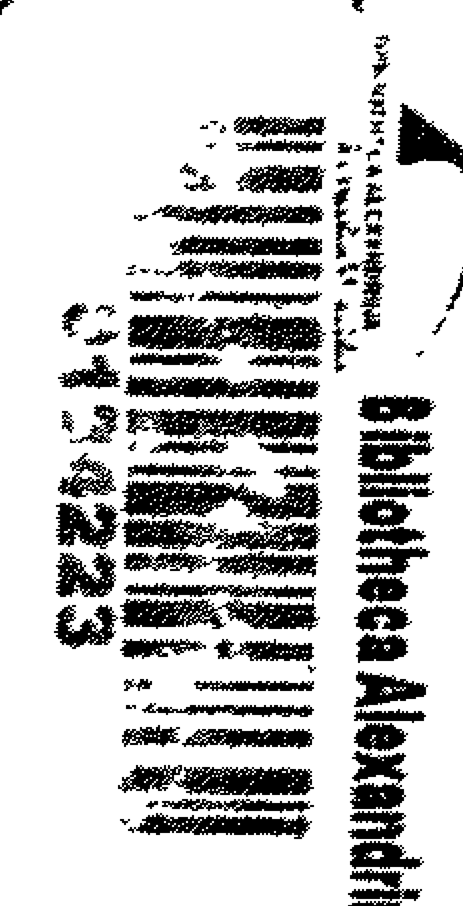
نظم التعليم فى دول العالم

(تحليل مقارن)

تأليف

د. شبل بدران　　د. فاروق البوهى





نظم التعليم فى دول العالم

نظم التعليم فى دول العالم

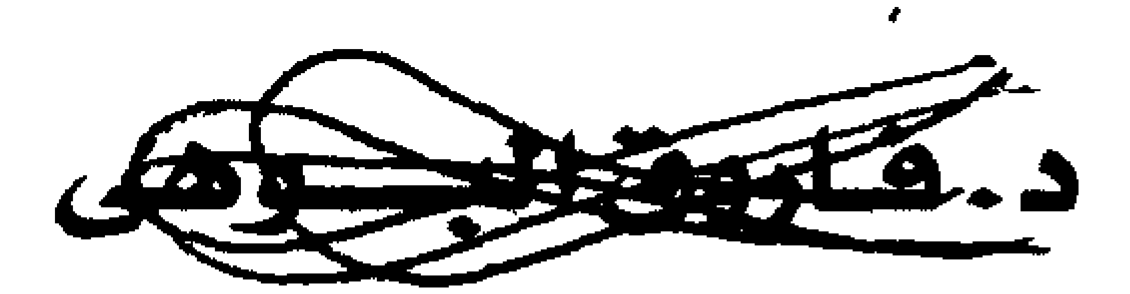
(تحليل مقارن)

تأليف

د. شبل بدران

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية

كلية التربية - جامعة الاسكندرية



أستاذ أصول التربية

كلية التربية - جامعة الاسكندرية

٢٠٠١

الناشر

دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع(القاهرة)

عبده غريب

الكتـــــاب : نظم التعليم فى دول العالم (تحليل مقارن)

المــــؤلـــف : د. شبل بدران - د. فاروق البوهى

رقـــم الإيـــداع : ٢٠٠٠/١٠٣٦٢

التـرقـيم الدولى : I S B N

977-303-273-6

تاريخ النشـــــر: ٢٠٠١م

النـاشـــــــر : دار قباء للطباعة و النشر والتوزيع (عبده غريب)

شركة مساهمة مصرية

الإدارة : ٥٨ شارع الحجاز - عمارة برج امون - الدور الأول - شقة ٦

☎ ٦٣٦٢٥٦٢- فاكس / ٦٣٧٤٠٣٨

التـــــــوزيـع : ١٠ شارع كامل صدقى الفجالة (القاهرة)

☎ ٥٩١٧٥٣٢ / ✉ : ١٢٢ (الفجالة)

المـــطــــابـــع : مدينة العاشر من رمضان - المنطقة الصناعية (C1)

☎ ٠١٥/٣٦٢٧٢٧

﴿ إن الأمة التى تتقدم فيها التربية تشهد التقدم والتمدن على وجه تكون به أهلاً للحصول على حريتها ، بخلاف الأمة القاصرة التربية ، فإن تمدنها يتأخر بقدر تأخر تربيتها ....

فالتربية هى أساس الانتفاع بأبناء الوطن ..... ﴾

(رفاعة رافع الطهطاوى)

مقــدمة

يعد مجال الدراسات المقارنة، من المجالات الهامة للدارس فى التربية وغيرها من العلوم الإنسانية والاجتماعية، مثل الآداب، والفنون، والثقافات .. إلخ، ومجال دراسة التربية المقارنة والنظم التعليمية فى مصر، إنحصر فى مفهوم ضيق لم يتجاوز الأطر المعرفية لدراسة نظم التعليم الشهيرة، فى كل من الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتى (سابقًا) وبعض البلاد العربية، وذلك على الرغم من أن باب الدراسات المقارنة أوسع من ذلك بكثير، فمثلاً مقارنة السياسات التعليمية، والفلسفات التربوية والمعتقدات الأيديولوچية، ومحتوى المناهج الدراسية، وغيرها من الموضوعات الهامة فى مجال التربية المقارنة لم يطرقه إلا نفر قليل من المشتغلين بالدراسات المقارنة فى مجال التربية.

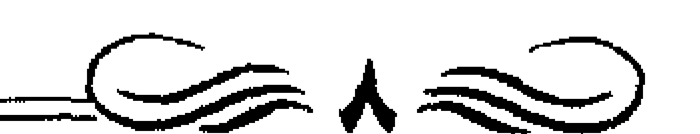
ولا شك أن مجال الدراسات المقارنة فى ظل المتغيرات العالمية، وهيمنة النظام الرأسمالى العالمى، والعولمة بتداعياتها الاقتصادية والسياسية والثقافية أصبح فى موقف حرج وجديد على بساط البحث فى تلك الدراسات، وذلك لأن الدراسات المقارنة للنظم التعليمية، ظلت لعقود طويلة تنطلق من تكريس دور نظم التعليم فى تكوين الشخصية القومية والوطنية، وتشكيل تلك الشخصية بالسمات الخاصة بالمجتمع السائده فيه، والجديد محل البحث والدراسة الآن، ما موقف كل ذلك فى ظل ثقافة عالمية كونية، ونظام اقتصادى سياسى رأسمالى يهيمن على العالم شرقه وغربه وشماله وجنوبه؟!

فإذا كانت المتغيرات العالمية وآليات النظام العالمى الجديد، واكتساح ظاهرة العولمة بتداعياتها تسعى إلى جعل الثقافة الغربية هى الثقافة السائدة بوصفها هى ثقافة التحضر والتمدن والتقدم العلمى والتكنولوچى من خلال إحكام السيطرة الاقتصادية والسياسية بالاتفاقيات الدولية ولا سيما اتفاقيه الجات وغيرها من القوانين التجارية التى تسعى إلى إزالة الحواجز وتكوين سوق عالمى للمنافسة، والذى سيكون للدول المتقدمة نصيب الأسد من هذا السوق بحكم التقدم العلمى والتكنولوچى والتراكم المعرفى خلال العقود الماضية.

إن موقف بلدان العالم الثالث والنامى وبلدان وطننا العربى، موقف فى حاجة إلى إعادة نظر فى ضوء تلك المستجدات والتداعيات، وكذلك فإن النظم التعليمية السائدة الآن فى دول العالم الثالث والنامى والدول العربية فى حاجة إلى إعادة هيكله من جديد وتغيير فى بنية تلك النظم على مستوى السياسات والفلسفات والأهداف والوسائل.

إن المستجدات الحادثة على الساحة الدولية اقتصاديًا وسياسيًا وثقافيًا وتربويًا تستدعى محاولة النقد وإعادة النظر والتفكير، ولا شك أن تلك مهمات كبيرة ملقاه على عاتق الدراسات المقارنة التى لم تعد وظيفتها النقل والاستعارة، أو القوى والعوامل، لأنه جدت على الواقع آليات وفعاليات جديدة كان لها أكبر الآثر فى توجيه النظم التعليمية. ولا سيما بعد أحداث عام ١٩٨٩ وتفكك النظم الاشتراكية بالصورة الدراماتيكية التى حدثت وبقاء نموذجين فقط هما: الصين وكوبا يمثلان التوجه الأيديولوچى الذى حكم حركة التعليم خلال النصف الأخير من القرن العشرين.

إن الدراسات المقارنة فى الألفية الثالثة بكل زخمها العلمى والمعرفى فى حاجة إلى نقد جديد يقودنا إلى طرائق جديدة وأساليب جديدة للدراسة؛ لأن هناك العديد من النظم التعليمية التى لم تستقر بعد وما زالت فى حالة تخلق جديد وتشكل فى ظل المتغيرات العالمية الجديدة - دول المجموعة الاشتراكية سابقًا - وفى ظل السيولة الدولية فى انتقال المعرفة والمعلومات وشبكات الانترنيت ووجود بدائل ووسائط تربوية يمكن أن تحل محل المدرسة، وربما تجد الصيحة التى أطلقها القس (ايڤان إيلتش) فى مطلع السبعينات من مجتمع بلا مدارس وموت المدرسة، ربما تجد تلك الصيحة صداها الآن، فى ظل الوسائط المتعددة وفى ظل شبكات الانترنيت والكمبيوتر والتى تفقد النظام التعليمى التقليدى دورة المألوف وتلقى عليه مهام جديدة تستجيب لتلك المتغيرات.



لذلك فعندما فكرنا فى صدور هذا الكتاب، حاولنا جاهدين أن نوسع مفهوم الدراسات المقارنة فى التربية، بأن أفردنا اهتمامًا خاصًا بالتحليل الاقتصادى والسياسى والاجتماعى لدول العالم الحديث. وحاولنا أن نهتدى إلى منهج أو طريقة نقسم بها العالم، وتكون ذات قناعة لدى العديد من الباحثين، وذلك إنطلاقًا من قناعتنا الراسخة من أن النظم التعليمية، هى إنعكاس بدرجة أو بأخرى للنظم السياسية والاجتماعية والاقتصادية السائدة فى الواقع الاجتماعى ، وبعبارة أوضح لا يمكن أن نتصور نظام تعليمى اشتراكى فى بلد رأسمالى والعكس صحيح. إذن النظام التعليمى فى أى مجتمع من المجتمعات هو صورة واضحة وجلية لهذا المجتمع.

والكتاب الذى بين يديك أيها القارئ الكريم يحوى العديد من الطروحات والشروحات والمقارنات لنظم التعليم فى دول العالم إنطلاقًا من قاعدة التحليل المقارن، وهى الأداة الناجحة فى الدراسات المقارنة. ففى الفصل الأول والذى كتبه الأستاذ الدكتور شبل بدران (التربية المقارنة) يناقش أهميتها وضرورتها وطرق البحث فيها ومجالات الدراسة والصعوبات التى تواجه الدارس فى مجال الدراسات المقارنة.

وفى الفصل الثانى والذى كتبه الأستاذ الدكتور شبل بدران (نظرة تحليلية لدول العالم) هو محاولة لتفسير التكوينات العالمية وتوصيف دول العالم بين متقدمه ونامية ومتخلفة، ودواعى ذلك التفسير والأداة العلمية التى تم الرجوع إليها فى ذلك التفسير.

أما الفصل الثالث والذى كتبه الأستاذ الدكتور فاروق البوهى فهو محاولة لتحليل (نظم التعليم فى الدول المتقدمة) وهى فرنسا وإنجلترا واليابان والولايات المتحدة الأمريكية. وفى الفصل الرابع يستعرض الدكتور فاروق البوهى التعليم فى الدول النامية وخصائص ذلك التعليم وتحديداً فى الصين وروسيا الاتحادية، أما الفصل الخامس وهو للدكتور فاروق فيتعرض فيه لتحليل مقارن لنظم التعليم فى العالم الثالث ويقدم نظام التعليم فى الهند وأندونيسيا كمثال لدول العالم الثالث.



أما الفصل السادس المتعلق بنظام التعليم فى الوطن العربى فيعرض الدكتور فاروق البوهى لخصائص وسمات النظم التعليمية فى الوطن العربى والمؤشرات الأساسية لتلك النظم والتطور الكمى والتطور النوعى لتلك النظم، أما الفصل السابع وهو للدكتور فاروق البوهى فيعرض فيه لنظام التعليم فى مصر وأساليب تطويره وتحديثه والمعايير الوطنية للتعليم. أما الفصل الثامن والأخير فيعرض فيه الدكتورفاروق البوهى لنظم إعداد وتكوين المعلم فى دول العالم: فى روسيا الاتحادية وفرنسا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية، كما يتعرض لقضية هامة ومعاصرة هى أدوار المعلم فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.

ونحن إذ نتقدم إليك أيها القارئ الكريم بهذا الكتاب نأمل أن يحقق الفائدة المبتغاة منه للباحثين والمشتغلين بالدراسات التربوية عامة والدراسات المقارنة خاصة وطلاب الدراسات العليا والطلاب والمعلمين.

والله من وراء القصد ،

د. شبل بدران

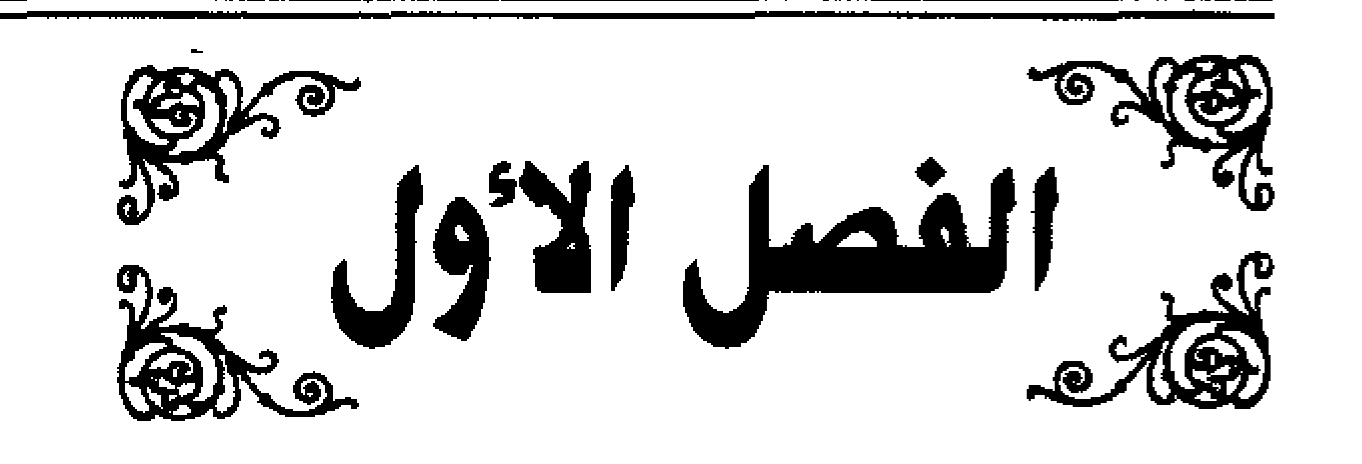
أستاذ ورئيس قسم أصول التربية

كلية التربية - جامعة الاسكندرية

د. فاروق البوهى

أستاذ أصول التربية

كلية التربية - جامعة الاسكندرية



الفصل الأول

التربية المقارنة

(١) نشأة وتطور التربية المقارنة.

(٢) ماهية التربية المقارنة.

(٣) مجالات الدراسة في التربية المقارنة.

(٤) أهمية دراسة التربية المقارنة.

(٥) الصعوبات التى تواجه دارس التربية المقارنة.

مقدمة:

سنحاول فى هذا الفصل التعرض لنشأة وتطور التربية المقارنة وماهية التربية المقارنة ومجالات الدراسة فيها ، وكذلك للأهمية التى تُعول عليها ، وأيضا لمنهج البحث فى التربية المقارنة ، وكذلك للصعوبات التى تواجه دارسى التربية المقارنة ، وذلك بهدف التعرف على التربية المقارنة ودراسة دورها كفرع من فروع العلوم التربوية الحديثة ، وذلك بغية الوقوف على مدى أسهامها فى تطوير العملية التعليمية وترشيدها ، والوصول إلى نتائج أفضل ، وتحقيق آفاق أرحب للعملية التعليمية فى مصر، من خلال التعرف على النظم التعليمية الموجودة فى البلدان الأخرى المشابهة وغير المشابهة.

أولا - نشأة وتطور التربية المقارنة :

تلعب التربية المقارنة دوراً مهماً وبارزاً فى مجال الدراسات التربوية الحديثة ، وذلك منذ الحرب العالمية الثانية ، إلا أن التربية المقارنة كغيرها من فروع المعرفة الانسانية لم تنشأ فجأة وبلا مسببات أو مقدمات ، ولكنها نشأت منذ القدم، وإن لم تكن تعرف بالتربية المقارنة، ولكنها يمكن أن

تتضمن فى الدراسات المقارنة اللغوية أو الأدبية أو القانونية والتى نشأت منذ العصور القديمة ، وسنحاول أن نتتبع تطور نشأة هذا العلم فى شكل تسلسل زمنى لكى يسهل الفهم والاستيعاب ، ولقد مرت التربية المقارنة بالمراحل الآتية:

أ) المرحلة الأولى : الوصف Discription

وتمتد هذه الفترة من العصور القديمة وحتى نهاية القرن الثامن عشر تقريبا، وهى تعتبر الارهاصات الاولى للتربية المقارنة ، وذلك نظراً لوجود كثير من الأفراد والجماعات يقومون بزيارة البلدان المختلفة سواء للتجول أو التجارة أو للترفيه أو الاكتشاف أو للحروب . وفى كثير من الحالات عاد عدد كبير من الرحالة إلى بلادهم بمعلومات وأنطباعات وأفكار عن ثقافات الشعوب المختلفة ، ولقد تضمنت كتاباتهم تعليقات عن تنشئة الاطفال وأوضاع التعليم ، والتعرض لاوجه التشابه والاختلاف بينها .

ولقد كان من أبرز الرواد لهذه المرحلة :

ابن خلدون وبن بطوطة ، فنجد بن خلدون المفكر العربى يكتب فى مقدمته المعروفة باسم « مقدمة بن خلدون » فضلا عن أساليب تعليم القرآن الكريم للصبية فى بعض البلدان الاسلامية . وهناك « فردريك أوجست هخت » الالمانى الذى أعد كتاباً فى القرن الثامن عشر بعنوان **« مقارنة بين النظم التعليمية الانجليزية والنظم التعليمية الالمانية »** وضمنه وصفاً للمدارس الانجليزية مع مقارنتها بمثيلاتها الالمانية فى بعض الجوانب .

أما بن بطوطة فقد اهتم أثناء رحلاته التى استغرقت حوالى أربعين عاماً من عمره بمتابعة المدارس ونظم التعليم ، وسجل أنطباعاته فى كتابه **«تحفة النظار فى غرائب الامصار وعجائب الاسفار »** ولقد وصف بن بطوطة المدرسة المستنصرية فى بغداد التى كان يدرس فيها مذاهب الفقه الأربعة كما وصف جامع بن أمية وأشهر مدرسيه وطرق تدريسهم وأشار إلى مدارس الشافعية بدمشق كالعادلية والظاهرية .



ويمكن القول بأن هذه المرحلة كانت مرحلة وصف وانطباعات للأفراد كما أنها كانت تعبير عن التحيز الايديولوجى للثقافات المختلفة التى يكتب عنها الرحالة، ولم تتضمن تفسيرات دقيقة أو تحليلات مستفيضة لأنظمة التعليم أو غيرها .

ب) المرحلة الثانية : الاستعارة

وتمتد هذه المرحلة من بداية القرن التاسع عشر حتى نهايته تقريباً ، وكانت رغبة المهتمين بالتربية حينذاك التعرف على نظم التعليم الاجنبية بهدف إصلاح نظم تعليمهم القومية وكانت هذه هى أهم الدوافع للقيام بمثل هذه الدراسات ، لدرجة أننا نطلق عليها مرحلة النقل أو الاستعارة ، بمعنى نقل أو إستعارة النظم التعليمية الاجنبية وتطويرها بما يتلائم مع الواقع القومى .

ولعل من أبرز رواد هذه المرحلة :

يعتبر « مارك انطوان جوليان دى بارى Marc Antoine Jullien » الفرنسى أول من وضع خطة شاملة لدراسة نظم التربية المقارنة فى عام ١٨١٧م ففى كتابه « مشروع وفكرة أولية لكتاب عن التربية المقارنة L'esquisse et Vue prelimi-naire d'unouvrage Sur t'education » قام بتحديد أهداف الدراسة المقارنة للتربية وأساليبها ، وقد تصورها دراسة تحليلية للتربية فى جميع البلاد بقصد الوصول إلى تحسين النظم القومية وإدخال التعديلات والتغيرات عليها.

« إن التربية ، شأنها شأن العلوم الأخرى ، تقوم على أساس الوقائع والمشاهدات التى ينبغى أن ترتب فى جداول تحليلية يسهل مقارنتها حتى يتسنى إستخلاص مبادئ وقواعد عامة مضبوطة منها ، كما يجب أن تصبح التربية علماً إيجابياً بدلا من أن تكون محكومة بآراء ضيقة محدودة أو بنزوات الاداريين وقراراتهم التعسفية » .

ولقد بقى مشروع جوليان فى البحث المقارن مجهولا ولم يتم إستكشافه إلا فى القرن العشرين ، ومن الناحية التاريخية فان بوادر التربية المقارنة لم تكن فى الواقع مقارنه . ولكن إقتصرت على مجرد وصف التربية بالبلاد الاجنبية وعلى جمع البيانات عنها .

كما يعتبر « جون جريسكوم John Griscom » الامريكى من أوائل الذين أهتموا بالتقارير المتعلقة بالمدارس الاجنبية وبالمناهج المدرسية . ففى كتابه « عام فى أوربا A year in Europe » والذى نشر عام ١٩١٨ – ١٩١٩ نتائج ملاحظاته عن المؤسسات التربوية ببريطانيا وفرنسا وسويسرا وايطاليا وهولندا ، ولقد كان لهذا الكتاب أثر كبير فى تطوير التربية الامريكية .

كما يعتبر « فكتور كوزان Victor Cousin » الذى زار بروسيا ونشر تقريره الشهير « تقرير عن حالة التعليم العام فى بروسيا Report on the state of Public instruction in Prsussia ولقد كان عبارة عن وصف مباشر للنظام التعليمى البروسى ولقد ترك للقارئ مهمة إستخلاص القيمة المقارنة لذلك النظام . وذلك بمقارنته بالبلد الذى ينتمى اليه شخصياً.

أما « هوارس مان Harac Mann » وهو من أوائل مجددى المدرسة المشتركة الامريكية ، فانه قام بتسجيل ملاحظاته بعد أن قضى ستة أشهر فى أوربا فى «تقريره السابع Seventh Report » عام ١٨٤٣ ، حيث عقد مقارنة بين التربية فى انجلترا واسكتلندا وايرلندا وفرنسا والمانيا وهولندا . ويعد هذا التقرير أول محاولة لتحديد القيم التربوية .

أما فى انجلترا فان « ماثيو أرنولد Mathew Arnold » وهو رائد التربية المقارنة فى انجلترا فقد قام بتسجيل بعض الملاحظات الدقيقة حول الفروق المتعلقة بشخصية الامة وذلك بعد زيارته لفرنسا والمانيا فى عام ١٨٥٩ و ١٨٦٥ .

ويمكن أن نضيف أن نظام الاستعارة والنقل لا يكون النجاح فيه مضمونا وذلك لإختلاف الثقافات والبيئات والقوميات من مجتمع إلى آخر، وعلى ذلك فان معظم مربى هذه المرحلة لم يقدموا للتربية المقارنة الجديد المطلوب ، هو إستكشاف طريقة النقل والاستعارة وذلك بالانبهار بالنظم الاكثر تقدما ، ونستطيع القول أن معظم النظم التربوية فى البلدان المتخلفة والنامية هى تقليد أعمى للنموذج الغربى ، وهذا يجسد بشكل واضح سيادة هذا المنهج حتى الآن ولا سيما فى المنطقة العربية .

جـ) المرحلة الثالثة : القوى والعوامل Forces and Factors

وتمتد هذه المرحلة من أوائل القرن العشرين وحتى الحرب العالمية الثانية وفيها ظهر أهتمام المشتغلين بالتربية المقارنة نحو ربط النظم التعليمية بما يدور فى مجتمعاتها من أمور وما تتعرض له أوضاع التربية والتعليم من مؤثرات وما تخضع له من ظروف توجهها ومدى التفاعل والتبادل بين الظواهر الاجتماعية والنظم التعليمية .

ولقد برز هذا الاتجاه فى أعقاب الحرب العالمية الأولى والثانية ، حيث أتجهت كثير من الدول إلى اعادة النظر فى سياستها التعليمية ، نتيجة لما أحدثته تلك الحرب من تغيرات كبيرة فى حياة الدول ومجتمعاتها ، حيث ظهرت إتجاهات جديدة فى فلسفات التعليم ولاسيما بعد قيام الثورة الاشتراكية فى روسيا عام ١٩١٧ وظهرت بعد الحرب العالمية الثانية فلسفات تربوية إشتراكية فى كل من الصين وبلدان أوروبا الشرقية والتى انتهجت فلسفات تربوية جد مختلفة عما هو متبع فى بلدان الغرب ، ويرجع ذلك إلى إختلاف العوامل والقوى الثقافية والتاريخية والجغرافية والسياسية والاقتصادية والايديولوجية التى وقفت خلف ذلك التباين فى الفلسفات التربوية .

وعلى ذلك فلقد تعددت الكتابات فى التربية المقارنة ، سواء ما قام به الافراد أو ما قدمته الهيئات والمنظمات الدولية ، كهيئة اليونسكو أو مكتب الولايات المتحدة الأمريكية للتعليم وغيرها .

ولقد كانت السمة المميزة للدراسات التربوية المقارنة فى هذه المرحلة هى الاهتمام بشرح أوجه الشبة والخلاف بين النظم التعليمية المختلفة والقوى أو العوامل التى تقف وراءها ، فهى مرحلة تحليلية تفسيرية للعوامل المختلفة عن طريق تتبعها وملاحظاتها ، بهدف الافادة منها أو استعارتها وتوقع نجاحها فى ظروف مماثلة ويطلق « بيريداى » على هذه المرحلة «مرحلة التنبؤ أو الاحتمالات».

ومن أشهر المربين فى هذه المرحلة : المربى الانجليزى «سادلر M. Sadler» فى بحث له بعنوان «إلى أى مدى نستطيع أن نتعلم شيئا ذا قيمة عملية من

دراسة النظم التربوية الاجنبية- **How Far can we learn anything of practical value from the study of foreign Systems of Education** » ويعتبر « سادلر » أول من خرج من كتاب القرن١٩ عن المنهج الذى كان سائداً فيه ، فهو يؤمن بأن النظم القومية للتعليم لها طابعها الخاص ولا يجوز نقلها من مكان لاخر كما هى ، بل ينبغى النظر إلى الاعتبارات المختلفة ، وبالتالى فقد انتهج « سادلر » منهجاً جديداً يميز الدراسات التربوية المقارنة وبخاصة فى النصف الأول من القرن العشرين ، وهو ضرورة التعرف على العوامل الثقافية المختلفة التى تؤثر فى النظم التعليمية عند دراسة نظم تعليمية أجنبية لمحاولة الاستفادة منها ، ولقد عبر « سادلر » عن ذلك بقوله : **« ينبغى عند دراستنا لنظم التعليم الأجنبية الا ننسى أن هناك أشياء خارج المدرسة قد تكون أكثر أهمية من الأشياء التى توجد داخلها ، بل انها تتحكم فيها وتفسرها » ثم يضيف قائلا : لا نستطيع أن نتجول بين النظم التعليمية فى العالم ، كطفل يلهو فى حديقة فيقطف زهرة من هنا وورقة من هناك ، ثم يتوقع إنه لو غرس ما جمعه فى تربة أعدها لحصل على نبات حى ، دون ما تكيف أو ملاءمة سليمة ، فهو فى هذا واهم فى توقعه وهكذا نكون نحن لو فعلنا مثله باعتبار أن النظام القومى للتعليم كالكائن الحى له ظروف وجودة، وتكوينه وطابعه المميز ، نتيجة للعوامل المتعددة».**

أما عن المحاولة الاولى فى معالجة التربية المقارنة من وجهة نظر فلسفية فقد قام بها فيلسوف ومرب روسى « سرجيوس هسن Sergius Hessen » الذى نشر فى عام ١٩٢٨ بحثه « مرجع فى التربية » وقام فيه بتحليل المبادئ التى تتضمنها السياسة التربوية وذلك بتناوله لاربع مشكلات رئيسية هى : التعليم الاجبارى ، والمدرسة والدولة ، والمدرسة والكنيسة ، والمدرسة والحياة الاقتصادية . ثم قدم بعد ذلك تقريراً عن التشريعات الحديثة فى كثير من الاقطار حول هذه المشكلات . وفى عام ١٩٢٩ نشر « هسن » كتاب «مبادئ السياسة التربوية Principles of Educational Policy » مستخدما فيه منهجاً مشابهاً

للمنهج السابق ولقد عالج فيه العلاقات بين الدولة والاسرة ثم الاقليات القومية والجامعات والتمويل والتربية السياسية ثم أضاف فى عام ١٩٣٣ اليهما التعليم المهنى وتعليم الكبار .

ولقد كانت كتابات « كاندل Kandel » فى عام ١٩٣٣ « دراسات فى التربية المقارنة Studies in Comparative Education » أمثلة بارزة للبحث المستمر لفهم العلاقة بين التعليم والمشكلات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التى تواجه مختلف الدول . وضمن ذلك ما كتبه عن التربية المقارنة وحاول الربط بين نظم التربية وتاريخها ، فهو يعتبر القوى والعوامل مفسرات سببية للنظم والمسائل والمشكلات التعليمية .

وبناء على ذلك فان «كاندل» قد وجه أهتماماً خاصاً إلى « القومية Nation-alism » وإلى شخصية الأمة كأساس تاريخى للظروف القائمة الآن . على أنه لم يقم بتحليل هذه العوامل بالتفصيل ، الا انه أثبت أهمية وضرورة البحث التاريخى ودراسة العوامل التى تتحكم فى قيام الوقائع . يقول «كاندال » فى مرجعه السابق :

«إن القيمة الرئيسية للدراسة المقارنة لمشكلات التربية تتمثل فى تحليل الأسباب التى أنتجتها، وفى مقارنة أوجه الأختلاف القائمة بين النظم المتعددة والدواعى التى تكمن تحتها وأخيراً فى دراسة الحلول التى جربت ».

ولقد عبر « كاندل » عن نفس الفكرة وبشكل أكثر أقتضاباً فى مقال له عن التربية المقارنة نشر عام ١٩٣٦ بالمجلة الأمريكية Review of Educational Re-search » حيث يقول :

«إن الهدف من التربية المقارنة كما هو الحال فى القانون المقارن والأدب المقارن والتشريع المقارن ، هو : الكشف عن الفوارق فى القوى والاسباب التى تنتج فوارق فى النظم التعليمية ، وذلك لاكتشاف المبادئ الكامنة التى تحكم تطور جميع النظم التربوية القومية ».

أما « هانز » فيرى ضرورة دراسة كل نظام قومى للتعليم بشكل منفصل وعلى حدة فى إطاره التاريخى والقومى ، ويعتبر أن النظم القومية تتمثل فى التعبير الخارجى للنمط القومى . وشخصية الامة فى نظره ما هى الا نتيجة تفاعل الظروف التاريخية الجغرافية والدينية واللغوية والسلالية وتتأثر النظم التعليمية القومية بهذه العوامل إلى درجة كبيرة .

ويعتبر « مالينسون » من أتباع مدرسة كاندل و « شيندر » و « هانز » فهو يولى إهتماماً كبيراً بالتفصيلات التاريخية وان كان يتتبع التطورات الحديثة للنظم التعليمية التى يدرسها ويتمركز منهج «مالينسون» حول فكرة النمط القومى وتأثيرها على تشكيل الطابع القومى للتعليم .

أما « لورايز » فيعتقد أن الأسلوب الأكثر مناسبة هو أسلوب التقاليد الثقافية ، ويرى أن هناك أنماطاً قومية فى الفلسفة أو أساليباً مختلفة للحوار الفلسفى مثل الفلسفة البرجماتية الامريكية والمثالية والالمانية والعقلانية الفرنسية والتجريبية الانجليزية والمادية التاريخية والجدلية الماركسية تؤثر فى النظم التعليمية والمناهج الدراسية وطرق التدريس المستخدمة .

وبصفة عامة يتضح من كتابات علماء التربية فى هذه المرحلة أن اهتمامهم كان موجها إلى دراسة القوى والعوامل المؤثرة فى النظم التعليمية لشرح أوجه الشبه والاختلاف بينها وأن هذه العوامل تركزت فى ثلاثة أبعاد هى البعد التاريخى والاجتماعى والفلسفى .

د) المرحلة الرابعة : المنهجية العلمية Scientific Method

تبدأ هذه المرحلة من منتصف القرن العشرين وحتى الوقت الحاضر ، حيث التقدم العلمى فى مختلف مناحى الحياة والتطور التكنولوجى الذى شمل ميادينها على إعتبار أن التربية المقارنة ميدان تطبيقى وإنها تكنولوجيا إجتماعية . وبذلك تطورت الدراسات التربوية المقارنة من مجال البحث فى الانسانيات على المستوى النظرى إلى مجال إعتبار هذه الانسانيات تطبيقاً للعلوم النظرية ويستلزم إتباع المنهج العلمى التجريبى . وعلى ذلك فان هذه المرحلة تمتاز

بالعلمية، والتجريب فى مجال الدراسات الإنسانية ومنها الدراسات التربوية المقارنة.

ولعل من أبرز رواد هذه الفترة :

المربى المعاصر البولندى الاصل « بيريداى » ويعمل أستاذاً للتربية المقارنة فى كلية المعلمين بجامعة كولومبيا بنيويورك ويرى «بيريداى» أن هناك أربع خطوات فى العملية الكلية للمقارنة وهذه الخطوات هى :

(١) **الوصف** Discription : بمعنى عرض المعلومات وما يتطلبه ذلك من زيارات أو قراءات أو تسجيل ثم وضع فروض معينة أو تعميمات أولية تحتاج إلى إختبار .

(٢) **التفسير** Interpretation : بمعنى تحليل المعلومات التربوية فى ضوء ظروف كل بلد ومن خلال الجوانب المختلفة للمجتمع .

(٣) **المناظرة** Juxtaposition : بمعنى وضع أساس المقارنة بين النظم التعليمية وترتيبها وجدولتها فى ضوء الافكار الرئيسية ، ومحاولة إيجاد أوجه تشابه وإختلاف .

(٤) **المقارنة** Comparative : بمعنى أتمام المقارنة بين المشكلات التربوية فى البلاد موضوع الدراسة ، سواء بطريقة طولية أو عرضية ، تؤدى إلى نتائج عامة تتلاءم مع الفروض المسبقة .

ويرى بعض الدارسين للتربية المقارنة أن « بيريداى » يعتبر قنطرة تربط بين فترتين من فترات التطور فى التربية المقارنة ، مثله فى ذلك مثل « سادلر» فقد ربط « سادلر » بين الفترة التى تميزت بالوصفية وجمع المعلومات جمعاً وفيراً غير مميز وبين فترة « كاندل » وأتباعه الذين أكدوا فيها أهمية تفسير المعلومات فى ضوء القوى والعوامل التاريخية والثقافية .

أما « بيريداى » فيربط بين هذه الفترة الأخيرة وبين فترة جديدة تهتم بالبحث عن إتجاه علمى تجريبى للدراسات التربوية المقارنة ، وهذا الاتجاه يعالج منهج القوى والعوامل ويهتم باستخدام العلوم الاجتماعية والانسانية إستخداماً وظيفياً فيها .



أما « آرثر موهلمان A. Moehelman » وهو مرب أمريكي معاصر وعمل أستاذا للتاريخ والفلسفة والتربية المقارنة بجامعة تكساس بأمريكا . فيرى أنه ينبغي تعاون المتخصصين في المجالات المختلفة ، حتى نستطيع فهم النظم التعليمية وذلك لصلة هذه المجالات بتلك النظم . وهذا بدوره يمكن الباحث في التربية المقارنة من تفهم وتحليل وتفسير مشكلاتها وبالتالي للتغلب عليها ، وكذلك فان « موهلمان » يرى أن أي نظام تعليمي « هو نسيج مركب يمتد بجذوره إلى الثقافة المتأصلة لشعبة » ، ومن ثم كان على باحث التربية المقارنة أن يستخدم كلا من الطريقتين الثقافية التحليلية للعوامل المختلفة والموضوعية من حيث دراسة الأوضاع والمشكلات بكل أبعادها .

وكذلك يرى « موهولمان » أن الذي يساعد على دراسة التربية المقارنة دراسة علمية هو قانون الشكل أو الترتيب Law of from or Marphology » ويستند إلى العناصر الآتية :

(١) الثقافة المادية ومظاهرها التكنولوجية والاقتصادية .

(٢) المؤسسات الاجتماعية وتشمل المنظمات الاجتماعية التربوية والتركيب السياسي السائد .

(٣) الفرد والكون ويشمل المعتقدات والمقدسات .

(٤) الفنون الجمالية وتشمل الفنون الشعبية والزخرفية والموسيقى والرقص .

(٥) اللغة.

وفي الحقيقة أن إطار موهلمان النظري ما هو الا مجرد تصنيف أو توصيف لمجموعة من العوامل التي تبدو أحيانا غير مرتبطة ومن الصعب تطبيق هذا الإطار في الواقع ، وليس من المفيد تصنيف المشكلات التربوية في قائمة بمجموعة من العوامل المرتبطة بعيدة المدى .

أما « هولمز Holmes » فقدم منهج المشكلات لدراسة التربية المقارنة ، بعد أن أتضح له ضعف منهج الاستعارة الثقافية من النظم الاخرى . وبعد أن أتضح له أيضا أن منهج البحث التاريخي محدود القيمة في التنبؤ ، وهو يعتقد أن العلم

والفلسفة يرتبطان أرتباطاً وثيقاً حيث أنهما يستهدفان التوصل إلى القوانين التى تفسر الظاهرة واكتشاف القوانين المتحكمة فى البيئة الاجتماعية .

ولقد استخدم هولمز التحليل النقدى Reflectective Thinking «لجون ديوى J. Dewey » والثنائية الحرجة Critical dualism لبوبر Popper ونظريات التغير الاجتماعى Social Change كأساس نظرى لمنهجه . ويرى هولمز أن المشكلة التربوية تنشأ نتيجة للتغير المتزامن فى جوانب المجتمع المختلفة . وقد تنشأ بعض المشكلات للفجوة الحادثة بين النظرية والتطبيق .

ويقدم هولمز إطاراً مفيداً لتصنيف المعلومات لتحديد العوامل المرتبطة بالمشكلة وحذف ما لا يتصل بها ، وهذا التصنيف يقوم على أساس ثلاث إطارات هى :

(١) الإطار المعيارى : Normative Pattern

ويتضمن المبادئ والقوانين المعيارية القائمة على نظريات المعرفة والفلسفة والأفراد والجماعات ، ويتكون من جمل تمثل الفلسفة أو البيئة مثل الأهداف والآمال والتوقعات التى لها صفة العمومية والتى يمكن أن يشترك فيها الجنس البشرى وجميع التوقعات ، ويمكن أن يقبلها الفرد أو يرفضها وهناك طريقتان لتحديد الإطار المعيارى أحدهما : «التكوين التجريبى Empercial Construct » والآخر : « التكوين العقلانى Rational Construct » كما يقترح هولمز ثلاث موضوعات ناقشها الفلاسفة الغربيون لإشتقاق التكوين العقلانى هى : طبيعة الفرد وطبيعة المعرفة وطبيعة المجتمع .

(٢) الإطار التأسيسى : Institutional Pattern

ويتضمن المؤسسات المرتبطة بالمشكلة والقوانين الاجتماعية التى تعمل من خلالها هذه المؤسسات ويتطلب ذلك الإطار التحليل الوصفى للنظام التعليمى فى إطاره الثقافى الاجتماعى . وهذا التحليل ينبغى أن يكشف عن المؤسسات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التى يرتبط بها النظام . ويجب أن يؤخذ فى الإعتبار المستويات المختلفة للتنظيم الرسمى ودورها فى رسم وتبنى وتنفيذ السياسات التعليمية .

(٣) الإطار الطبيعي: Environmental Pattern

ويشمل المعايير الطبيعية والسكانية للمجتمع . ويتطلب تحليل المصادر الطبيعية وما يحظى به البلد موضع الدراسة من ثروات طبيعية ومدى قدرته على تخصيص أموال للإنفاق التعليمى. ويتطلب تحليل الجانب الديموجرافى للسكان وما يتطلبه من توسع .

وهذه الإطارات الثلاثة تستخدم فى منهج المشكلات لتحديد المعلومات التى يجب أن تؤخذ فى الاعتبار عند تحليل المشكلة وترشيدها وبذلك يتم إختصار العناصر إلى أقل حد ممكن فى وضع النظام التعليمى وفى إجراء المقارنات فى مختلف الثقافات المتداخلة .

ومنهج هولمز يسير وفق الخطوات الاربع التالية :

أ) إختيار وتحديد المشكلة وتحليلها :

ويتوقف اختيار المشكلة على الباحث نفسه . ويمكن تصنيف المشكلات بعدة طرق . وأكثر الطرق إنتشاراً هو تصنيف المشكلات على أساس الطابع الغالب عليها . فبعض المشكلات يغلب عليها الطابع الاقتصادى والاخر يغلب عليها الطابع السياسى أو الاجتماعى . وغالبا ما تنبع هذه المشكلات من الانفجار المعرفى أو الأنفجار السكانى أو التدهور الإقتصادى ولتحليل المشكلة يجب أن نتعرف على التغيير اللامتزامن فى مجالات الإطارات الثلاث السابقة .

ب) صياغة المقترحات ورسم السياسة التعليمية :

يلاحظ أن كثيراً من المشكلات التربوية لم يقترح لها سوى قلة من الحلول وذلك لأن محاولة وضع أقتراح ليحل مشكلة من المشكلات محفوفاً بالصعاب لان ما يصلح كحل لمشكلة فى مجتمع ما ، قد لا يناسب مجتمعاً آخر . فأى اقتراحات تبنى على أساسها السياسة التعليمية فى دولة شرقية على أساس مقترحات نجح إستخدامها فى الغرب ، عملية محفوفة بالمزالق ويقول هولمز: أن السياسة التعليمية يجب أن تكون موجهه نحو هدف معين يعكس الآمال المنشودة ، وهذا يتطلب تقديم إقتراحات بديلة .

جـ) تحديد العوامل المتصلة بالمشكلة :

على الرغم من أهمية وصعوبة تحديد مثل هذه العوامل فانها يجب أن توجه إلى توضيح المشكلة موضع الدراسة بجوانبها المختلفة . ومن الضرورى تصنيف المتغيرات إلى عوامل أيديولوجية كالمعايير والقيم والعادات والاتجاهات والتقاليد ، وإلى عوامل تأسيسية مثل المنظمات والمؤسسات المختلفة . وإلى عوامل طبيعية لا يتحكم الانسان فيها كالثروات الطبيعية والتركيب السكانى .

د) التنبؤ :

ويعنى به التنبؤ بمدى نجاح الحلول المقترحة اذ ما وضعت موضع التطبيق. وعلى الرغم من صعوبة التنبؤ إلا أنه لا يمكن تجاهله . ويعتقد هولمز أن التنبؤ هو مفتاح التفكير الحديث فى التربية المقارنة . وهو الهدف الاسمى للعلم . ولاشك ان منهج هولمز يمثل صعوبة فى فهمه واستخدامه ويعترف هو بذلك . ويرى أن طلبه البحوث والدراسات العليا هم الذين يستطيعون استخدامه وهو من أحدث المناهج العلمية فى مجال التربية المقارنة.

ويمكن القول هنا أن هذه المناهج فى دراسة تطور التربية المقارنة ، من منهج النقل والاستعارة والقوى والعوامل والمنهج العلمى التجريبى ، هى فى ذات الوقت مناهج البحث فى التربية المقارنة ، ولقد تطورت هذه المناهج بهذا الشكل وتعد تطور لمفهوم ومحتوى التربية المقارنة . وعلى ذلك فنحن نقول: أن منهج البحث أو الدراسة يحدد وفق مادة الدراسة أو المحتوى المراد دراسته . وبذلك فالمنهج هو نتاج للمادة العلمية التى يراد تطبيق المنهج عليها للوصول إلى نتائج أفضل أو نتائج جديدة أو الوصول إلى التعميم أو القانون العام General Law .

ثانيا - ماهية التربية المقارنة :

ليس هناك تعريف جامع مانع للتربية المقارنة ، ولكن هناك تعريفات شتى تختلف باختلاف وجهات نظر المربين ، كما تختلف باختلاف الازمنة التاريخية التى عرف فيها تعريف التربية المقارنة إلا أننا يمكن لنا القول بأن جميع هذه التعريفات على الرغم من التباين والاختلاف أحيانا بينها فهى تصب فى نهر

واحد هو نهر التربية المقارنة ، محاولة تعميق مجراه وتوسيع حدوده ، وتأصيل سريانه . وهذه التعريفات العديدة تدل على أهمية دراسة التربية المقارنة ، كما تدل على استحواذها على تفكير علماء التربية القدامى والمحدثين .

وسنحاول فيما يلى أن نعرض للتعريفات العديدة لمفهوم التربية المقارنة، حتى نستطيع فى النهاية الوقوف على تعريف شامل لها وعلى فهم التربية المقارنة والتعرف أيضا على أهميتها . ومن هذه التعريفات العديدة :

- يعرفها انطوان جوليان : « بانها دراسة تحليلية لنظم التعليم فى البلاد المختلفة على أساس الحقائق والملاحظات وترتيبها فى جدول يسمح بالمقارنة بينها ، بهدف الوصول إلى تطوير النظم التعليمية القومية وتعديلها بما يتمشى مع الظروف المحلية ».
- أما « مالينسون Mallinson » فيعرفها بانها : « الدراسة المنظمة للثقافات من أجل اكتشاف أوجه الشبه والاختلاف والتعرف على مشكلات التربية فى الدول المختلفة وكيفية التغلب عليها فى ضوء الاطار الثقافى للنظم التعليمية بهدف الافادة من ذلك فى إصلاح النظم القومية وتطويرها ».
- وكاندل Kandel يعرفها بأنها : « هى الفترة الراهنة من تاريخ التربية ، أو أنها الامتداد بتاريخ التربية حتى الوقت الحاضر ، وهى مقارنات للفلسفات التربوية المختلفة ودراسة هذه الفلسفات التربوية وتطبيقاتها السائدة فى الدول المختلفة ، وذلك بهدف الكشف عن أوجه الاختلاف فى القوى والاسباب (العوامل) التى تترتب عليها فروق فى النظم التعليمية وتحليلها ، ثم دراسة الحلول التى حاولتها الدول المختلفة لمعالجة المشكلات التعليمية بها.
- أما لورايز J. A. Lauwerys فيعرف التربية المقارنة بأنها : « دراسة الحقائق التعليمية ، بغرض فهم أسباب وجود النظم والسياسات التعليمية فى بلد ما ، بالوضع الذى هى عليه وفى وقت معين وغرضها نظرى عملى ، فهى توفر للدارس ، تلك المتعة العقلية التى تنبعث من التأمل فى النظم



التعليمية بالاضافة إلى أنها تؤدى إلى فهمه للعوامل التى تؤثر فى تلك النظم » .

- وبيريداى Bereday يعرف التربية المقارنة بأنها : « النسيج التحليلى للنظم التعليمية الاجنبية ، وبعبارة أخرى هى الجغرافيا السياسية للمدارس من حيث عنايتها بالتنظيمات السياسية والاجتماعية من منظور عالمى وفهمها ، ومهمتها هى التوصل بمساعدة الطرق المستخدمة فى الميادين الاخرى إلى الدروس التى يمكن استخلاصها من المقارنات أو التباين فى الممارسات التربوية فى المجتمعات المختلفة كوسيلة لتقويم النظم القومية المحلية».
- اما كارتر جود C. Good فيعرفها بانها : « دراسة النظريات التربوية وتطبيقاتها فى البلاد المختلفة ، والمقارنة بينها ، لغرض الوصول إلى توسيع الفهم ، وتعميقه فى المشكلات التعليمية والتربوية ، ليس فى البلد الذى ينتسب اليه الدارس فحسب ، بل فى البلاد الاخرى » .
- **وتأسيساً على تلك التعريفات السابقة نستطيع القول بان التربية المقارنة هى: دراسة منظمة لثقافات البلاد المختلفة ، وبخاصة نظم التربية والتعليم التى تمخضت عنها تلك الثقافات ، وذلك للكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين تلك النظم ، والأخذ بما يلائم الدارسين عن محاسنها ومزاياها لإصلاح الثقافة ونظم التربية والتعليم فى بلادهم . ولاشك اننا لا نستطيع أن نقيم فلسفة تربوية صالحة ، وان نضع نظاماً تعليمياً صالحاً ، حين نقصر ميدان تفكيرنا على ثقافتنا ونظمنا وحدها . بل اننا مضطرون الى الالمام بما تتبعه الامم الاخرى فى تكوين ثقافتها ، ورسم نظم التربية والتعليم فيها ، وحل مشكلات التربية التى تنشأ بها من حين إلى آخر . وما يهم من وجهة نظر التربية المقارنة ليس هو المشكلات القائمة فى نظم التعليم . وانما هو الاسباب التى أوجدت هذه المشكلات والاسباب التى تقف وراء أوجه الشبه أو الاختلاف بين نظم التعليم .**

ولكى تكون الدراسة التربوية المقارنة ، صحيحة وشاملة ، ينبغى الوقوف والتعرف على المسائل التى تتعلق بالنظم التعليمية فى البلاد المختلفة وفلسفة التربية بها والمناهج وطرق التدريس والادارة التعليمية واعداد المعلمين فى معاهدها ، وكذلك التمويل والابنية المدرسية بالاضافة إلى التوجيه والاشراف الفنى للتعليم ، بل وكل ما يتصل بالجهاز التعليمى القائم فيها وذلك بأسلوب تحليلى مقارن تتضح فيه أوجه الشبه والخلاف ، للإفادة من هذه الدراسة سواء على المستوى القومى أو على المستوى العالمى .

ومن خلال ما سبق يتضح أن للتربية المقارنة علاقة كبيرة بتاريخ التربية فكلاهما طريقة مباشرة لفهم مشكلات التربية وحلها ، وهما يشتركان فى كثير من خصائصهما ، فهناك تشابه بين التربية المقارنة وتاريخ التربية من حيث دراسة النظم التعليمية والبحث عن العوامل التى تقف خلف هذه النظم ، وتجعل بعضها يختلف عن البعض الآخر ، وكذلك من حيث البحث فى الاهداف والاغراض المحركة لتلك النظم ، وفى مصادر هذه الأهداف بالاضافة إلى التشابه فى طرق البحث .

ويؤكد ذلك رؤية بعض الدارسين أن التربية المقارنة إمتداد لتاريخ التربية الحديث ، أو أنها أمتداد بتاريخ التربية إلى الوقت الحاضر ، وأن ما بعد الان مادة للتربية المقارنة ، يصبح بعد فترة مادة لتاريخ التربية ، أو بمعنى آخر تعتبر التربية المقارنة ، هى الفترة المعاصرة من تاريخ التربية .

ثالثاً - مجالات الدراسة في التربية المقارنة :

لاشك أن التربية المقارنة علماً ليس مستقلاً عن بقية فروع المعرفة الانسانية، فالتربية المقارنة علم متداخل التخصصات ، بمعنى أنه لا يمكن أن نتعرف على النظم التعليمية ، دون أن نكون على دراية بعلم الاقتصاد والسياسة والاجتماع والفلسفة وغيرها من العلوم الاخرى ، حيث أن التعرف على المشكلات التربوية ومحاولة ايجاد الحلول المناسبة لها يتطلب كل ذلك وأكثر ، كما يتطلب دراسة واعية للتاريخ البشرى كله ، ودراسة العوامل والقوى المؤثرة فى نظم

الحياة وبالتالى فى نظم التعليم وهناك أربع مجالات للبحث أو للدراسة فى التربية المقارنة نعرضها فيما يلى :

(١) الدراسات المجالية (المنطقية) : Area Studies

وهذه الدراسات تقوم على دراسة النظام التعليمى فى أحد البلاد أو الاقاليم. بل قد يكون فى مدينة أو قرية تمثل منطقة ثقافية معينة سواء على المستوى القومى بالنسبة للدارس أو خلاف ذلك ، كأى بلد من البلاد الاجنبية تتضح فيه الدراسة المقارنة وقد تشمل مجموعة من البلاد لها سمات معينة بل قد تشمل قارة بأكملها . وهذا النوع يعتبر أساساً هاماً فى الدراسات التربوية المقارنة كتمهيد لما يليه من دراسات أخرى :

- وتعتمد هذه الطريقة على جمع البيانات عن كل ما يتعلق بالنظم التعليمية دون القيام بأى تحليل مقارن لها .
- وهى بالأساس دراسة مسحية وصفية ، ومقارنة عامة دون التعرض للتفاصيل الدقيقة .
- وتتطلب من الباحث الحياد والموضوعية والبعد عن التعصب لنظام تعليمى معين أو نظرية تربوية معينة حتى لا تفقد أهميتها .
- كما تتطلب الجهد الكبير والدقة العلمية فى جمع المعلومات وفهم طبيعة التعليم فى منطقة وجوده .
- وتتطلب هذه الطريقة الالمام بلغة المنطقة وأساليب التربية فيها والقيام بالزيارات التعليمية ومشاهدة الواقع .
- ومن أمثلة هذا النوع من الدراسات :
  - دراسة لنظام المدرسة الثانوية فى بلاد الوطن العربى .
  - دراسة لنظام المدرسة الشاملة فى بلاد أوروبا .
  - دراسة لنظام التعليم الأساسى فى الدول المتقدمة .

(٢) الدراسات المقارنة : Comparative Studies

وهى تعنى مقارنة أوضاع التربية فى أكثر من بلد أو منطقة ، ويتناول فيه الدارس مشكلة تعليمية أو ناحية تربوية بأسلوب تحليلى شامل ، يهدف إلى التعرف على القوى والمؤثرات المتعلقة بها وبيان أوجه الشبه والخلاف بينها .

- وهذه الدراسات تهتم بدراسة أحدى المسائل أو المشكلات التعليمية أو التربوية فى بيئة ثقافية معينة ومقارنتها مع بيئة أو بيئات أخرى .
- وتتناول بلاداً كثيرة أو مناطق متعددة وقد تشمل دولا متنوعة لا يكون فيها عوامل ثقافية واجتماعية مشتركة ولكن بينها جوانب عامة للمقارنة .
- وتعتمد هذه الطريقة أيضا على التحليل والتفصيل فى ضوء الاعتبارات الثقافية والقوى الموجهة لنظم التعليم .
- كما تتطلب جمع المعلومات والاحصائيات عن كل مظاهر النظام التعليمى والاتجاهات التربوية .
- وتتطلب أيضا تصنيف البيانات وترتيبها وجدولة المعلومات ليسهل تحليلها واعدادها للمقارنة ، كما تتعرض لمعرفة أوجه الشبه والخلاف وأسباب كل منها فى البلاد أو البيئات موضع البحث ، بينما لا تهتم الدراسة المنطقية بذلك .
- وتوضح هذه الطريقة للقارئ نواحى المقارنة الدقيقة ، وما تهدف اليه الدراسة، وما توصلت اليه من نتائج ، بينما تترك الدراسة المنطقية الامر للقارئ يستنتج هو ما قد تعنيه النظم التعليمية وما تهدف اليه .

ونستطيع أن نوضح أمثلة هذا النوع من الدراسات :

- دراسة مقارنة لتعليم الفتاة فى الدول المتقدمة والمتخلفة .
- دراسة مقارنة لتعليم الكبار فى كل من دول أوروبا وآسيا .

كما يمكن ملاحظة وجود تداخل بين هذين النوعين من حيث المحتوى ومتطلبات البحث فى معالجة الموضوعات التربوية والتعليمية .

وكما يتضح لنا من الاسلوبين السابقين خضوع كل منهما للاسلوب المقارن فى طبيعته ، والواقع ، ان مجالات البحث فى التربية المقارنة تتناول بالاضافة إلى النوعين السابقين ، عدة ميادين أو أنوا ع يمكن أن تدرج نحن هذين النوعين ، منها :

أ) المقارنة العامة بين نظامين تعليمين أو أكثر والموازنة بينهما فى جميع مظاهرهما .

ب) المقارنة الخاصة ، كدراسة مشكلة تعليمية أو نوع من التعليم فى بيئة واحدة أو بيئات مختلفة فى ضوء ظروف واعتبارات معينة .

جـ) المقارنة بين العوامل الثقافية المختلفة (اقتصادية واجتماعية وسياسية ... الخ) التى تتحكم فى نظم التعليم المعاصرة فى بلاد مختلفة .

د) المقارنة بين أنظمة التعليم المعاصرة فى بلاد مختلفة مع ربطها بأسسها التاريخية على أن يكون استخدام التاريخ هنا استخداماً وظيفياً وليس مجرد التاريخ فى حد ذاته .

هـ) المقارنة الاحصائية فى بلاد مختلفة فيما يتعلق باقتصاديات التعليم من ميزانية وتكلفة وتجهيزات وتلاميذ ومعلمين .... الخ ومقارنة ذلك بالدخل القومى والتعليم كاستثمار فى البشر .

و) المقارنة بين نظم التعليم أو وسائل التثقيف ومقتضيات المصلحة القومية العامة فى بلاد مختلفة ، كدراسة الاحصائيات الخاصة بمكافحة الامية مثلا .

ز) الدراسة المقارنة التى تتناول مشاهير أعلام التربية ممن كان لهم أثر واضح فى اتجاهات التربية (وبخاصة المعاصرين منهم) كأحد رجال الفكر التربوى من أمثال « سادلر » أو « هانز » أو « كاندل » وغيرهم من الشخصيات الرائدة فى مجالات التربية ، وبيان أوجه المقارنة بين ما أحدثوه من جديد ، وما كان قبلهم مع إبراز دورهم بوضوح ومحاولة تقويمه .

(٣) دراسة الحالة : Case Study

ويقصد بها دراسة شاملة لنظام تعليمي واحد في بلد واحد أو ولاية واحدة أو في مدينة واحدة ، بحيث يتوافر لهذه الدراسة الأساس التحليلي الذي يشرح ويفسر النظام التعليمي في إطاره الثقافي الاجتماعي . مثل نظام التعليم في نيويورك أو روسيا أو فرنسا أو جمهورية مصر العربية أو نظام التعليم في اسرائيل .

(٤) دراسة المشكلات : Problems Study

ويقصد بها دراسة مشكلة معينة في أكثر من بلد واحد ، كدراسة التعليم الابتدائي أو الأساسي أو الثانوي في بلدين . أو دراسة نظم التقويم أو المناهج الدراسية لمرحلة معينة أو تعليم اللغات الاجنبية أو تعليم الفتاة أو التسرب والفاقد التعليمي وغير ذلك من المشكلات العديدة التي يمكن أن تكون موضعاً لدراسة مقطتعة من عدة بلاد تختار في ضوء اعتبارات معينة في ذهن الدارس .

(٥) الدراسات العالمية : Global Studies

ويقصد بهذه الدراسات ، الدراسة العالمية التي تقوم بها الهيئات والمنظمات الدولية ، وهذه الدراسة ليست في مقدور باحث واحد وانما تتطلب تضافر جهود عدد كبير من الباحثين على إختلاف مستوياتهم في شتى البلاد . وقد يخطط لهذه الدراسة مجموعة محددة من الباحثين ولكن تنفيذ هذه الدراسات وجمع المعلومات التي تتطلبها وتحليل البيانات التي تشملها وتفسير النتائج لابد أن يقوم بها فريق متكامل من الباحثين .

ومن أمثلة هذه الدراسات ما قامت به منظمة اليونسكو عام ١٩٧٠ ، حيث قامت بدراسة عالمية عن خفض الفاقد من التعليم . وما قام به المكتب الدولي للتربية سنة ١٩٦٧ ، عن دراسة النقص في معلمي التعليم الثانوي وما تقوم به حاليا منظمة اليونسكو في «الكتاب السنوي للتربية» International yearbook of Education » وهو يعرض لنظم التعليم في كل بلدان العالم بشكل سنوي وما



يقوم به المركز الدولى لتعليم الكبار بسرس الليان بالمنوفية . وغيرها من المنظمات.

رابعا - أهمية دراسة التربية المقارنة :

من خلال ما سبق يتضح لنا أن التربية المقارنة علم جديد فى منهجه فى النصف الثانى من القرن العشرين ، وان كانت جذوره تمتد إلى العصور القديمة ، ولكن هناك سؤال يطرح نفسه علينا هو : ماذا يستفيد الدارس أو المعلم من دراسته للتربية المقارنة ؟ ولاشك أن هناك إستفادة ملحوظة من دراسة التربية المقارنة فى ضوء ما سبق ذكره ، ويمكن اجمال أوجه الاستفادة وأهمية التربية المقارنة فيما يلى :

(١) دراسة نظم التعليم فى البلاد المختلفة لا لنقلها إلى بلادنا ، ولكن لفهم مشكلات التربية التى تواجهها تلك البلاد فهما عميقا ومعرفة الطرق التى اتبعتها فى إيجاد حلول لتلك المشكلات . ويدلنا التاريخ على أن التربية التى تنقل من بيئة معينة لتطبق فى بيئة أخرى مغايرة لها فى ظروفها وأحوالها أما أن تموت وأما أن تبقى راكدة بلا فاعلية واما أن تعدل وفقا لظروف البيئة الجديدة.

وعلى هذا الاساس تهدف التربية المقارنة كما يقول « كاندل » إلى ما يهدف اليه القانون المقارن والادب المقارن والتشريح المقارن من معرفة الاختلافات فى القوى والاسباب التى تحدث التباين فى نظم التعليم .

(٢) مساعدة الدارس على فهم مشكلات التربية فى بلاده ، والحد من عزلته الفكرية والتفكيرية . ومعاونته عن طريق الموازنة من الناحيتين النظرية والعملية على فهم معنى التربية فى المجتمع الذى يعيش فيه . وفى هذا المعنى يقول « لوريز Lauwerys » أن الغرض من التربية المقارنة هو : **«دراسة الحقائق التعليمية للوقوف على الاسباب التى أوجدت النظم والسياسات التعليمية فى بلد من البلاد فى وقت معين » .**

وكذلك يجعل « كارتر جود C. Good » الغرض من الدراسة المقارنة فى التربية « **الوصول إلى فهم واسع وعميق لمشكلات التعليم لا فى البلد الذى ينتمى اليه الدارس وحده بل فى البلاد الاخرى أيضا** » .

(٣) تساعد التربية المقارنة عل تنمية الاتجاه الموضوعى فى دراسة المشكلات التعليمية العامة التى يشترك فى بحثها جميع الدول ، كمشكلة اعداد المعلمين ، أو أهداف التعليم الثانوى أو الامتحانات ، أو غير ذلك من المشكلات فى حدود المستوى الشخصى يحصرها فى إطار ضيق ، ويجعل منها مسائل قومية خاصة تعالج على أساس قومى ضيق ، على حين أن دراسة هذه المشكلات فى حدود المستوى العالمى الموضوعى ، يرفع مستوى بحثها ، ويجعل علاجها على أساس موضوعى عام . ومن هنا يفيد الباحث من دراسة أمثال هذه المشكلات فى حدود المستويين القومى والعالمى معا .

(٤) تساعد التربية المقارنة على الحد من المغالاة فى تقدير نظمنا التربوية والتعليمية . وذلك ان الدراسات المقارنة لتلك النظم فى البلاد المختلفة ، والوقوف على المناهج والخطط والنظم المدرسية عند غيرنا من الامم ، وحضور المؤتمرات العالمية ، وزيارة المعاهد والمدارس والجامعات ، كل ذلك ينبهنا إلى ما فى العالم من نظم قد تكون خيراً من نظمنا ، وتطلعنا على أوجه النقص التى لم نكن لنستطيع رؤيتها الا عن طريق الاطلاع على غيرها ودراسته دراسة موضوعية محايدة .

(٥) تدريب الدارس على تحليل العوامل والقوى التى تدخل فى تحديد نوع التعليم ونظامه وفلسفته وأهدافه ، وذلك أن التربية المقارنة تمكنه من النظر إلى التربية على أنها عملية اجتماعية وثقافية بمعناها الواسع ، فعن طريق التربية المقارنة يستطيع الدارس (الباحث) ان يعرف مثلا كيف تأثر التعليم فى انجلترا بالتطوير التدريجى من الملكية الارستقراطية إلى الديمقراطية السياسية والثورة الصناعية والمجتمع الصناعى المتطور .



وتساعد التربية المقارنة أيضا فى ملاحظة الاحداث الكبيرة والثورات العنيفة التى تغير وجه الحياة فى كثير من البلاد سواء أكان ذلك من الناحية السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو الثقافية ، وفى الثورة الروسية (البلشفية ١٩١٧) مثل واضح لهذه التغيرات التى أدت إلى وضع نظام تربوى يختلف عن سابقه كل الاختلاف لإقامة نظام إجتماعى جديد .

وفى المانيا أيضا يجد الدارس فى التربية المقارنة الاثار التى خلفتها ثورتان اجتماعيتان فى فترة لا تزيد على خمس عشرة سنة سارت كل منهما فى اتجاه مضاد لاتجاه الاخرى ، وأحدثت كل منهما تغيرات عميقة الأثر فى أهداف المدرسة وتعاليمها .

(٦) وللتربية المقارنة أهمية كبيرة فى مساعدة الدارسين إلى مزيد من الاطلاع والتعمق والتفسير والموازنة نتيجة لما يحسه من متعة عقلية تستمد من التأمل والبحث فى العوامل المختلفة التى تؤثر فى النظم التعليمية فى البلاد المختلفة.

ومن خلال ما سبق يمكن أن نستخلص أن أهمية التربية المقارنة ذات شقين الاول : منها يتيح للدارس تلك المتعة العقلية نتيجة لما يقوم به من التأمل والبحث والتفكير أثناء بناء الاطار النظرى والفروض والانماط والقوانين التى تسهل فهم وتحليل جوانب العملية التعليمية والشق الثانى : يتيح الفرصة للمربين والاداريين لإتخاذ القرارات ورسم السياسات التعليمية التى تزيد من فاعلية أساليب تطوير النظام التعليمى .

خامسا - الصعوبات التى تواجه دارس التربية المقارنة:-

اذا كانت التربية المقارنة تقدم لدارسها كل المميزات السالف ذكرها وتساعده على فهم جوانب العملية التعليمية ورسم آفاق لمستقبلها ، إلا أن هناك صعوبات جمة تواجه دارسى التربية المقارنة ، وقد ترجع هذه الصعوبات إلى طبيعة الدراسة نفسها وإلى المحتوى موضع البحث ، وكذلك إلى طبيعة الدارس - الباحث - نفسه وفيما يلى أهم هذه الصعوبات :

(١) تعتمد الدراسة المقارنة على الإحصائيات ، وهذه الإحصائيات قد لا تكون متوفرة ، خاصة فى البلاد المتخلفة ، التى تكون أجهزة الاحصائيات فيها متخلفة أيضاً ، بشرياً وآلياً وفنياً ، مما يجعل هذه الاحصائيات تتسم بعدم الدقة ، كما انها تكون غير منتظمة ، ممايجعل الكثير منها - مع عدم دقته - قديمة وغير وافية .

(٢) هذه الاحصائيات فى الغالب الاعم منها وحتى فى البلاد المتقدمة يقصد منها الدعاية ، ولذلك فهى تعتمد على المبالغة لا على الواقع مما يجعل البيانات المتوفرة - حتى ولو كانت حديثة - عاجزة وقاصرة على مساعدة الدارس فى الوصول إلى الحقيقة التى يسعى اليها .

(٣) وليس توافر البيانات والاحصائيات حتى ولو كانت سليمة تحل مشكلة الدارس فى التربية المقارنة ، فهناك مشكلة كبيرة وهى تفسر تلك البيانات والاحصائيات والارقام ، لانها جافة جامدة ، لا تفسر الواقع المعاش الذى يسعى إلى تفسيره الدارس ، ولا تلقى الا ضوءاً باهتاً ، فمثلاً ميزانية التعليم ، ونصيب كل متعلم من هذه الميزانية تتطلب إلى جانبها معرفة بسعر العملة وبقيمتها الشرائية ، وبمستوى المعيشة وبالمستويات التعليمية الملقاة على عاتق التعليم ، وبطموحات الجماهير وآمالها التى تتطلع اليها .

(٤) تباين واختلاف المصطلحات المستخدمة فى مجال التربية من بلد إلى آخر ، وأوضح الامثلة على ذلك « المدرسة الثانوية » فى مصر وغيرها من البلاد العربية الاخرى ، يطلق عليها اسماء مختلفة : « المدرسة الثانوية Secondary School ومدرسة النحو Grammer School فى انجلترا . والمدرسة العليا للكبار Seni or High School فى الولايات المتحدة الامريكية ، والمعهد Gymmasium فى المانيا الغربية . وان المدرسة الانجليزية المسماه Public School ليست هى المدرسة العامة، الموجودة فى مختلف بلاد العالم ، ولكنها المدرسة الخاصة العالية المصروفات القاصرة على أبناء الطبقة البرجوازية الكبيرة .



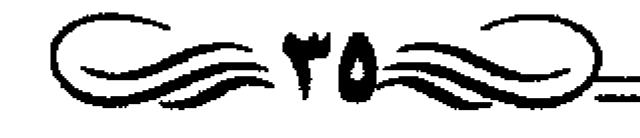
ونلاحظ أن هذا التباين فى المصطلحات يفرض على الدارس فى مجال التربية المقارنة الدقة والحذر ، وهو يدرس ويقرأ عن نظم التعليم فى البلاد المختلفة . كما أننا نجد أن مراحل التعليم مختلفة من بلد إلى آخر ، وهذا يضع صعوبات جمة أمام دارس التربية المقارنة .

(٥) إن الدراسة فى التربية المقارنة تتطلب من الباحث الالمام بأكثر من لغة أجنبية وكذلك تتطلب الالمام بأكثر من علم من العلوم فهى تتطلب الدراية والمعرفة بعلوم الاقتصاد والسياسة والاجتماع والفلسفة والتاريخ وتطور المجتمعات البشرية والاحداث والثورات الكبرى التى غيرت وجه العالم ، هذه المعرفة والدراية لازمة لدارس التربية المقارنة حتى يستطيع أن يتعرف بعمق على النظم التعليمية الاجنبية عنه ، وكذلك فهمها فى سياق حركة تطور مجتمعها أو تخلفه وكذلك فهمها فى إطار حركة المجتمع الانسانى كله .

(٦) وكذلك تتطلب الدراسة فى التربية المقارنة الالمام بكل ما يتصل بالنظم التعليمية التى يدرسها من فكر تربوى وعادات وتقاليد ومناهج دراسية وطرق تدريس وادارة تعليمية ومدرسية واعداد المعلمين والاشراف المدرسى، ومراحل التعليم ومراحل الالزام وغيرها .

(٧) يصعب استخدام الاختبارات السيكولوجية والنفسية ، والقياسات العقلية ، فى هذه الدراسة ، لان مثل تلك الاختبارات والقياسات لابد أن تختلف من مجتمع إلى آخر ومن ثقافة إلى أخرى ، والافادة منها فى التربية لا يتم الا بتوحيدها .

(٨) إن مناهج البحث فى التربية المقارنة مثل الاستعارة والنقل والعوامل والقوى والمنهج العلمى والتجريبى لا تزال موضع جدل ولغط كبير بين المشتغلين بالعلوم التربوية عامة والمشتغلين بالتربية المقارنة خاصة ، مما يشكل مشكلة كبرى فى الدراسة المقارنة لنظم التعليم ومشكلاته .



(٩) إن الدراسة فى التربية المقارنة تحتاج من الدارس ان يجمع بين الذاتية والموضوعية ، على أن يقيم بين النقيضين توازناً مقبولاً ، فالذاتية ضرورية ، لان الباحث يحس بها المشكلات ، والموضوعية ضرورية ، لان الباحث يربط بها الاسباب بمسبباتها الحقيقية وقد يبدأ الباحث ذاتياً ، يحس بالمشكلة ، ثم يتحول بعد ذلك إلى الموضوعية ، ليبحث بها عن الحقائق ، ثم يعود إلى الذاتية مرة ثانية ، ليضع كل الاعتبارات نصب عينيه ثم يرتد إلى الموضوعية، يتلمس الأسباب أو القوى والعوامل الثقافية وهكذا .

(١٠) ولاشك أن كل تلك الصعوبات التى تلقى على عاتق دارسى التربية المقارنة تتطلب منه بعض القدرات الخاصة بالفهم والادراك السليم والحدس والثقافة الواسعة الشاملة والاستعداد النفسى للدراسة المقارنة ، وكذلك تتطلب منه حب المعرفة ورغبة فى فهم النظم التعليمية كما أنها ولاشك تتطلب أن تبنى دارسى التربية المقارنة فكر واضح ووجهه نظر ثابتة يدافع عنها باختياره مادته العلمية وتوسيع ثقافته ومداركه المعرفية ، كما تتطلب من دارسى التربية المقارنة الزيارات والرحلات واستشراق آفاق المستقبل والاهتمام بقضايا ومشكلات مجتمعه .



مراجع الفصل الأول

(١) أحمد ابراهيم أحمد ، **فى التربية المقارنة** ، (الاسكندرية ، دار المطبوعات الجديدة ، ١٩٩١) .

(٢) أحمد حسن عبيد ، **فلسفة النظام التعليمى** ، (القاهرة ، الانجلو، المصرية ، ١٩٧٦) .

(٣) أدمـوند كنج ، **التـربيـة المقـارنة : منطلـقـات نظرية ودراسـات تطبـيـقـيـة**، ترجـمـة: ملكة أبيض، (دمـشق، منشـورات وزارة الثقافة ، ١٩٨٩) .

(٤) شبل بدران ، **التـربيـة المقـارنة ، دراسـات فى نظم التعليم** (الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، الطبعة الأولى ، ١٩٩٣) .

(٥) ل. مكيرجى ، **التربية المقارنة** ، ترجمة : محمد قدرى لطفى ، (القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٨٥) .

(٦) مصطفى متولى ، **القوى المؤثرة فى النظم التعليمية** ، (الاسكندرية ، دار المطبوعات الجديدة ، ١٩٨٣) .

(٧) محمد قدرى لطفى ، **دراسات فى نظم التعليم** ، (القاهرة ، مكتبة مصر ، د.ت) ..

(٨) محمد سيف الدين فهمى ، **المنهج فى التربية المقارنة** ، (القاهرة ، الانجلو المصرية ، ١٩٨١) .

(٩) محمد سمير حسانين ، **تمهيد فى التربية المقارنة** ، (طنطا ، دار خليفة ، ١٩٩٢) .

(١٠) محمد منير مرسى ، **الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة**، (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٤).



(١١) نيقولاس هانز ، **التربية المقارنة** ، ترجمة : يوسف ميخائيل أسعد (القاهرة، سلسلة الألف كتاب ٥٦٣ ، دار النهضة العربية، ١٩٦٦) .

(١٢) نازلى صالح وعبد الغنى عبود ، **فى التربية المقارنة** ، (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٤) .

(١٣) وهيب سمعان ، **دراسات فى التربية المقارنة** ، (القاهرة، الانجلو المصرية ، ١٩٥٨) .

(14) Hans , N., **Comparative Education : A Study of Education factors and traditions** , (London , Routledge and Kegan Paul , 1951) .

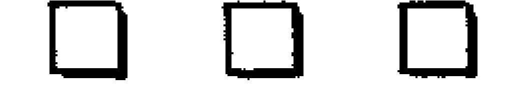
(15) Holmes , B., **problems in Education** , (London , Routledge and Kegan Paul , 1965) .

(16) Holmes, B., **Equality and Freedom in Education** , (London , Routledge and Kegan Paul, 1995) .

(17) Kandel , I. L., **Studies in Comparative Education** , (London , Harrap , 1933) .

(18) Philip G. Aibach & Gail Kelly , **Comparative Education ,** (N. Y. Macmillan publishing Co., Inc. 1982) .

(19) Schneider, F., **The Concept of Comparative Education ,** Hamburg ,Unesco Institute of Comparative Education 1955







الفصل الثانى

نظرة تحليلية لدول العالم

(١) المقصود بالتخلف.

(٢) نظريات التخلف.

(٣) معايير تقسيم دول العالم.

مقدمة :

مع أوائل القرن العشرين ظهرت نظريات عديدة أتت فى الغالب الأعم من الغرب محاولة تقسيم العالم المعاصر إلى «دول غنية ودول فقيرة» إلى «دول للشمال المتقدم الابيض» ودول «للجنوب المتخلف الأسود» كما ظهرت بعد الحرب العالمية الثانية نظرية «العوالم الثلاث» وهى تنظيرة صينية تقسم العالم إلى ثلاث مناطق : دول العالم الاول وهى الدول الصناعية الكبيرة ودول العالم الثانى وهى الدول الاوروبية الصناعية ودول العالم الثالث أو العالم النامى . ولقد استندت كل من هذه النظريات على معايير إقتصادية واجتماعية تتمثل فى النظر إلى متوسط دخل الفرد وكذلك إلى مدى التطور والرقى الاجتماعى فى هذه الدول ، كما تستند أيضا إلى مفاهيم سياسية عن شكل وطبيعة النظم الحاكمة فى كل من هذه العوالم الثلاث .

وسوف نعالج فى هذا الفصل هذه النظريات واضعين فى الاعتبار ان العالم ينقسم إلى دول مستقلة إقتصادياً وسياسياً وثقافياً وهى الدول الرأسمالية الصناعية المتقدمة ... الخ ودول رأسمالية متخلفة وداخل هذه الدول الثانية هناك



درجات متفاوتة من التقدم الإقتصادى والاجتماعى . حيث نجد بعض الدول التى قطعت شوطاً فى طريق التقدم الاقتصادى والبعض الآخر مازال يرزح تحت نير التبعية للعالم الرأسمالى المتقدم. ولكن تسهيلا للدراسة سوف نعالج كل هذه النظريات والتى تندرج تحت ثلاث تقسيمات رئيسية هى « عالم الاغنياء والفقراء» « والعالم المتقدم والعالم النامى » و « العوالم الثلاثة » وأخيراً التقسيم الرباعى للعالم من دول متقدمة ودول شبه متقدمة ودول نامية ودول شبه نامية .

كل ذلك بهدف التعرف على خريطة العالم السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية لمعرفة مدى توافق كل هذه النظم مع النظام التعليمى السائد ، وهل لو استقدمنا أحد هذه النظم التعليمية يصلح لنا أم أن النظام التعليمى هو نتاج لهذه الظروف جميعها ، وهو تعبير راقى عن وضعية العالم أو الدولة المراد دراستها .

أولا - المقصود بالتخلف:

طبيعى أن نلحظ تفاوتا ، واختلافا بل وتناقضا (أحيانا) بين الأوضاع الاقتصادية ، والابنية الاجتماعية ، والانظمة السياسية فى بلدان العالم المختلفة ، وذلك بسبب تباين مصادر الثروة المتاحة لكل من هذه البلدان ، وكيفية استغلالها وترشيدها ، فضلا عن درجة اتساق التركيب الاجتماعى ومساندته لتحقيق أهداف المجتمع ناهيك عن طبيعة النسق السياسى لذلك المجتمع ، فقد يدعم ذلك ويؤيده ، وقد يتناقض معه ويهدمه.

ومن هنا ظهرت مفهومات عديدة تتناول تلك الأوضاع لتحللها وتفسرها سعياً وراء التنبؤ بأحوالها مستقبلاً . فقد وافتنا الكتابات العديدة التى ظهرت فى تراث علوم : الاقتصاد ، والاجتماع ، والسياسة - على وجه الخصوص - بمفهومات مثل : النمو Growth والتنمية Development والتأخر Backwardness والتخلف Underdevelopment وكانت الظاهرة اللافتة فيما يتعلق بذلك هو الاختلاف البين أحيانا ، والتناقض فى كثير من الاحيان فيما يتعلق بتبنى تلك العلوم ، وتناولها ، ومعالجتها لهذه المفهومات .

ويرجع ذلك إلى أمور شتى منها: حداثة الاهتمام – نسبياً – بهذا اللون من الدراسات، واختلاف المنظور الذى يرى من خلاله كل علم هذه الظواهر ، فضلا عن تعقد مسألة التنمية والتخلف ذاتها وتشابكها وتداخل عناصرها ، وكذلك التفاوتات الواضحة بين الدول المتخلفة ذاتها كما يرجع أيضا إلى اختلاف أنظمتها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية .

(١) وهناك افتراضات مبدئية وضعت كمعايير وقواعد يمكن بواسطتها التميز بين مجتمع نام وآخر متخلف. ونوجز أهم هذه الافتراضات فيما يلي:

أ) الموقع الجغرافي والمناخ :

يميز تميزاً واضحاً بين الشمال والغرب من جانب ، وبين الشرق والجنوب من جانب آخر . وكان هذا شرطا لازما وضروريا لكى يكون الجانب الأول فى وضع متقدم ، والثانى فى حالة متخلفة .

ب) الوضع الاقتصادي والموارد :

والافتراض هنا لا يعتبر مجرد إتاحة المورد فى مجتمع ما هو دليل تقدمه ، وانما العبرة هنا بالقدرة على إستغلاله والانتفاع به ، حتى وان لم يكن متاحا فى المجتمع .

جـ) التركيب الاجتماعى :

فاتساق التركيب الاجتماعى بطبقاته المتعددة – أو غير المتعددة – هو شرط رئيسى للإنتفاع بمزايا الوضع الاقتصادى السابق ويساند فى ذلك إطار ثقافى قادر على التعبير عن ذلك التركيب .

د) البناء السياسي وأنظمته :

فاذا كان البناء السياسى فى المجتمع – أيا كان النظام الذى ينتمى اليه – قادراً على صياغة أهداف أفراد المجتمع فى صورة ملموسة ومعبرة فان ذلك مدعاة لاستقرار سياسى يرتبط فى ظله الحاكم والمحكوم بعلاقة تبادلية التأثيرات ذات إتجاه صحيح .

إعتمـادا على تلك الافتراضات – وغيرها – تحاول مجموعة من دول العالم أن تصـف ذاتـها أو هى محاولة يبدو من خلالها تأثير إستعراض الذات -Dem onstration Effect فهـى تضع خصائصها أمامها – وأمام العالم – وتقول بأن تلك هى خصـائص التقـدم ، ومن لا تنطبق عليه فهو متخلف ليس بالنسبة لها فـقط ، بل وعلى الإطـلاق أيضـا . وهذه المحاولة تنأى عن العلمـيـة ، بقـدر مـا يلفظها الواقع فهى تقـصـد فى نهاية المطاف إقناع المجتمعات التى لم تحقق درجة مماثلة لها فى النمو بذلك الادعاء الزائف بشكل يؤدى إلى زيادة تخلفها تخلفا فى ذات الوقت الذى يـزداد فـيه نموهـا نماءاً . ومن هنا تبرز حـقـيـقـة أساسية مفاداها . ان تلك المجتمعات بطيـئة الحركة لم تصل بلا شك إلى تحقيق عناصر النمو التى حققتها المجتمعات الاخرى ذات الحـركة الاسرع . فهل الأولى يا ترى متخلفة عن الثانية بالذات ، أم انها متخلفة عن عناصر النمو ذاتها، سواء كانت متوافرة فى غيرها ، او لم تكن كذلك ؟

مجمل القول ، انه ليس هناك مجتمع متخلف (أو متقدم) عن مجتمع آخر ، وانما هناك من لم يدرك (أو قد يدرك) بأسباب النمو وعوامله وهى ليست خاصة أو موقوفة على مجتمع بذاته دون آخر ، وانما هى معروفة واضـحـة ، ومحددة بغض النظر عن تلك النظريات والاتجاهات الفكرية التى تحاول بها المجتمعات المتقدمة (اليوم) ايهام المجتمعات الأخرى المتخلفة (اليوم أيضا) بانها – أى كلا منهما – كانت ، ولا تزال وستظل هكذا .

وتـراث مـوضـوع التـخلف ، والتنمـيـة مـتـخـم لآخـره بمثل تلك الافكار والاتجاهات النظرية الموحية – بل والصريحة فى كثير من الاحيان – بهذا الزيف المتعمد والمقصود لمصلحة المجتمعات المتقدمة – بطبيعة الحال – واستغلالا لطاقات المجتمعات الاخرى .

واذا كان التخلف بالمعنى سالف الذكر لا يعنى أى مضمون ذاتى ، أى أن أفراد المجتمع لم يولدوا هكذا متخلفـين – وليست سمة التخلف فى داخلهم ، وانما هـى مؤثـرات خارجة عنهم ، فانه – ترتيبا على ذلك يحتاج من يسعى

للتخلص منه إلى رؤية واقعية لأسبابه وعوامله ، وتحديد أمين لمؤثراته ، ثم رسم إطار عام للمجتمع يتضمن الهدف الكلى الذى يسعى إلى تحقيقه ، كما يتحدد فيه دور الافراد فى المساهمة فى إنجاز هذا الهدف حسب طاقة كلٍ ، وإمكاناته .

(٢) بعض تعريفات التخلف فى جانبها الاقتصادى والاجتماعى والثقافى والسياسى :

أ) الإتجاه الاقتصادى :

ينتمى أيضًا هذا الإتجاه إلى علم الاقتصاد وكتخصص يجمع بينهم ، فيستقون منه أفكارهم ، ويستعيرون من تراثه مصطلحاتهم ، ويعتمدون على مادته فى صياغة تحليلاتهم . فللتخلف لديهم سبب إقتصادى بالدرجة الأولى، كما ان الخروج من دائرته – أى السير فى خطوات التقدم – يحتاج إلى دفعة إقتصادية أيضا . ويمكننا أن نعرض لاربعة آراء تقع فى نطاق هذا الإتجاه ، وتعكس فى ذات الوقت بعض مفهومات التخلف فيه ، وذلك كما يلى :

(١) يرتبط معنى التخلف بالفشل فى إستغلال الموارد المتاحة للمجتمع إستغلالا كاملا .

(٢) يعتمد فهم إصطلاح « التخلف » أحيانا على مقارنة مستوى الاداء الاقتصادى وطبيعته فى دولة ما ، بمثيله فى دولة أخرى . ويتوقف ذلك على مستوى التقدم الفنى فى أساليب الانتاج ، فاذا كان هذا المستوى فى دولة ما أقل من مثيله فى دولة أخرى لدل ذلك على تخلف الأولى بالنسبة إلى الثانية وطبقا لذلك الفهم يعتبر التخلف مسألة نسبية وتعد كل الدول (باستثناء دولة أو اثنين أو عدد محدود جدا منها هى التى تقيس بالنسبة إليها) متخلفة .

ويعكس هذان التعريفان – صراحة – الفكر الغربى فى قضية التخلف. فهى تعنى لديه الفشل ، أو العجز ، أو عدم المعرفة أو ضعف الأساليب ...الخ. تلك المصطلحات المعبرة عن أن الوضع الراهن للدول المتقدمة هو بمثابة المعيار

الذى يقاس به تخلف المجتمعات الأخرى التى ليست بقادرة ، أو مستطيعة اللحاق بها (سواء فى وضعها الحالى أو المستقبلى) .

(٣) يرى بعض الاقتصاديين أن التخلف ما هو الا مرحلة من مراحل التطور التى يمر بها المجتمع البشرى . وعلى ذلك فان تفاوت دول العالم من حيث تاريخ بدء تطورها ، هو المظهر أو المؤشر الذى يمكن أن نفسر فى ضوئه انقسام العالم اليوم إلى دولة متقدمة (مع تفاوتها فى درجة التقدم) ، وآخرى متخلفة (مع تباينها فى درجة التخلف أيضا) .

ويعتقد انصار هذا الإتجاه ان كل دولة لابد وان تمر بنفس المراحل التى ترسم لها وتحدد – فهى تبدأ من التخلف أو الركود أو التأخر (أيا كانت التسمية لدى كل عالم أو صاحب نظرية أو إتجاه) وتنتهى إلى النمو أو التقدم أو الرفاهية – ومعنى ذلك – وفى ضوء هذا الإتجاه – ان كل الدول لابد وانها ستصل حتما إلى مرحلة التقدم بعد فترة زمنية معينة طال مداها أو قصر .

ولا يتسق جوهر هذا الإتجاه مع « المضمون التاريخى » للمجتمعات، فهى لم تبدأ اطلاقا من نقطة معينة ، وتنتهى إلى أخرى . فليس الفارق بينها زمنياً – رغم أهمية هذا العنصر وانما العبرة بمضمون ذلك الزمن – والذى يطلق عليه أحيانا « *الزمن الاجتماعى – الاقتصادى* Socio-economic Time وتأثيراته على الواقع الفعلى للتطور الاقتصادى والاجتماعى للمجتمعات . فالامر مرهون اذن ، بمعايير أخرى كثيرة لعل أهمها : المزايا النسبية المتاحة لكل دولة وبخاصة امكاناتها الطبيعية ، وكذلك الفرص المتاحة لأبناء هذه الدول لاستغلال تلك الموارد، فضلا عن مساندة البناء الاجتماعى وملاءمة النسق السياسى ، لذلك.

(٤) يركز البعض على رؤية ظاهرة التخلف بمعنى مرادف لظاهرة الفقر المادى. فالمجتمع يعتبر متخلفا – فى نظر أولئك – اذا عجز عن أن يقدم لغالبية أبنائه مستوى مقبولا من المعيشة ، وبالتالى يعانى هؤلاء من الحرمان المادى من السلع ، والخدمات الضرورية . ومعنى ذلك – وفى حدود ومضمون هذه الفكرة – انه اذا استطاع المجتمع توفير مستوى ملائم من

المعيشة (توفير قدر مناسب من السلع والخدمات) عن طريق الاستيراد (اذا كان لدى المجتمع مقدرة مالية) فهل ذلك يعنى ان ذلك الصنف من المجتمعات ليست لديه بالمرة مشكلة للتخلف ، ذلك رغم عدم قدرته على استغلال موارده المتاحة أو وجودها بشكل ضئيل بالنسبة لأبنائه الامر الذى يجعلها غير كافية ، ولو أن السلع والخدمات متوافرة .

اذن فالفقر المادى وحده غير كاف للتدليل على التخلف ، فرب دولة فقيرة ماديا ، وتعانى من اكتظاظ سكانى شديد – كالصين مثلا – تستطيع عن طريق تنظيم مواردها ، وحسن ادارتها واستخدام التأثير السياسى ، والايديولوجى أفضل استخدام ممكن ، ان تصل إلى درجة من النمو والرفاهية. فى حين ظلت دويلات ، ودول أخرى تعانى من الغنى المادى ، مع التخلف الاقتصادى والاجتماعى والسياسى الشديد ، مع استمرار استغلال الدول المتقدمة لها بشكل ينزف طاقاتها يوما بعد يوم وهى ليست مدركة لذلك ، فقد تكون فى ثبات الاموات أو هى على الاقل غارقة فى آبارها وأحلامها النفطية .

ب) الإتجاه الاجتماعى – الثقافى :

رغم التشابك الواضح ، والارتباط الكامل بين الجوانب المختلفة المحددة لمعنى التخلف ومضمونه ، فان الجانب الاجتماعى – الثقافى منه ، يلعب دوراً رئيسياً فى تحديده وتفسيره وتقدير نتائجه ، واذا كان الإتجاه السابق يركز فقط على المتغير الإقتصادى البحت فإنه قد يصادف فشلاً فى التوصل إلى معنى شامل ودقيق للتخلف. ويرجع هذا الفشل ، بطبيعة الحال – إلى عدم الاكتراث بالمتغيرات الاخرى وبخاصة الاجتماعية – الثقافية . فهى قد تمثل فى كثير من الاحيان تحديا Challenge يحول دون تحقيق النمو الاقتصادى . وذلك الذى يدعو اليه الاتجاه السابق .

والتخلف ، بالمفهوم الاجتماعى – الثقافى ، يعنى فى أساسه عدم وجود اتصال أو ارتباط بين عناصر التنظيم الاجتماعى القائم فى مجتمع ما . (بما يشمله من اتساق للعادات ، والتقاليد ، والقيم) وبين طبيعة النظام الاقتصادى

السائد فى ذلك المجتمع ، وأسلوبه فى استغلال موارده والتعامل معها . ومن هنا كان الارتباط واضحا بين الأمور الاجتماعية ، والاخرى الثقافية فكلاهما مؤثر ومتأثر بالآخر . بل ان محصلة أحدهما تعد - فى واقع الأمر - مدخلا للآخر .

ومن الواضح أن هناك علاقة وثيقة بين درجة تخلف مجتمع ما وظروف معيشة أفراده من النواحى الاجتماعية والثقافية ، بل انه يمكن القول بأن محاولات المجتمع المتكررة لإحداث نمو اقتصادى لا تصيب نجاحا بل تنكسر دائما أمام أسلوب الحياة الذى يعيشه أفراد ذلك المجتمع بما يحويه من متغيرات إجتماعية - ثقافية . ويمكن تلخيص أهم العوامل الاجتماعية - الثقافية المحددة لمفهوم التخلف وهى تعد فى ذات الوقت متغيرات اجتماعية للتخلف فيما يلى :

(١) **التنشئة الاجتماعية** : ففى هذه العملية يتلقى الفرد القيم الأساسية ، وأنماط السلوك التى ينبغى عليه ان يتبناها أو يحيد عنها كما يتعود فيها على كيفية التعامل مع الأفراد والبيئة المحيطة .

(٢) **نسق القيم السائدة** : فمن خلاله ينصاع الفرد إلى ضوابط- المجتمع وسننه ، التى قد تكون إما: مواكبه للنمو أو معوقه له .. وفى هذه الحالة الاخيرة يسير المجتمع متدهوراً فى أوضاعه العامة .

(٣) **البناء الطبقى للمجتمع** : وفى ضوئه يتحدد الوضع الطبقى للفرد وذلك من خلال متغيرات محدده كالدخل والمهنة والتعليم ويؤثر ذلك - بطبيعة الحال - على ممارسته لأدواره فى المجتمع .

(٤) **نوعية التعليم ودرجته** : فقد يكون التعليم مجرد مرحلة تعليمية يمر من خلالها الفرد بحثا عن وظيفة ، أو أملا فى زيادة دخل دون أن يكون مسايراً للتغير ، وموظفا لحل مشكلات المجتمع .

(٥) **أساليب الإتصال ووسائل الإعلام** : فلها تأثير قوى ، وفعال فى ترشيد أبناء المجتمع وتوجيههم الوجهه المستهدفة ، الامر الذى يؤدى إما إلى مساندة التركيب الاجتماعى وتوحد الإطار الثقافى أو إلى تخلخل هذا ، وتنتهى كل هذه العوامل ، وغيرها إلى التأثير فى مجرى التغير الاجتماعى الذى



يصيب مجتمع ما بحيث يحقق ذلك نمواً (أو تدهوراً) فى متغيراته الأخرى ، بل ان البعض قد يذهب إلى إعتبار الجوانب الاجتماعية ، هى المتغير المستقل الذى يتبع فى تغيره عدد - غير قليل - من المتغيرات الاخرى التوابع ، اقتصادية كانت أو سياسية .

جـ) الإتجاه السياسى :

رغم التأثير الحيوى والفعال للمتغير السياسى فى قضية التخلف ، الا أن التراث المتوافر فى معالجة هذه القضية يشهد بحداثه الاهتمام بذلك المتغير ، فهو وان كان من المكونات الرئيسية لتلك الظاهرة - نعنى التخلف - الا ان إكتشاف تأثيره ، ورصيده ، ومناقشته وتحليله قد تلى الاهتمام بالمتغيرات الاخرى الاقتصادية والاجتماعية - الثقافية على الترتيب ومما ساعد على ظهور ذلك الاتجاه ، وبروزه فى مسألة التخلف ، تلك المناقشة المستفيضة فى بلدان العالم المختلفة لمفهوم أصطلح على تسميته « بالتخلف السياسى Political underde-velopment » (على غرار التخلف الاقتصادى والتخلف الاجتماعى) وما على ذلك من ادراك الاهمية الخطيرة لتردى بعض بلدان العالم النامى فى مهالك الانتماءات السياسية المغتربة عن واقعها الاجتماعى والاقتصادى وتأثيرات ذلك كله على مشكلاتها فى مواجهة التخلف.

واذا كنا لا نناقش فى هذا الموضع التخلف السياسى كمفهوم فى حد ذاته ، قدر ما نحاول أن نتبين المضمون السياسى فى مفهوم التخلف ككل فانه ينبغى - من باب أولى - ان نتعرف على عناصر ذلك المضمون وهى تتلخص فى نقاط رئيسية نعرضها فيما يلى :

(١) إن النظام السياسى - أيا كانت وجهته - يؤثر ، ويتأثر - فى ذات الوقت - بالإطار السسيو اقتصادى للمجتمع ومخطئ من يتصور ان النظام السياسى يمكنه ان ينعزل - أو يعزل نفسه - عن ذلك الإطار بادعاء الحيدة أو العلمية أو ما إلى ذلك .

(٢) إن إتصال النظم السياسية • على اختلافها - والارتباط فيما بينهما والتفاعل مسألة ، وتبعية امدادها للاخرى - أو للاخريات- مسألة أخرى . فذلك الاتصال ضرورة يفرضها نظام العلاقات الدولية القائمة ، والتقدم الهائل لوسائل الاتصال ، والمصالح العالمية .... الخ .

(٣) إن تأثير هذه التبعية - بإفتراض انها كانت كذلك - لا يقف عند حد التأثير فى الوضع السياسى فقط ، وانما يمتد إلى ذلك الاطار السسيو الاقتصادى محاولا تغيره.

(٤) إن درجة الاستقرار السياسى داخلياً وخارجياً فى ذلك المجتمع التابع له نتيجة تالية ومنطقية لذلك . فما من مجتمع الا ويسعى حاكمه ومحكومه إلى التمتع بدرجة عالية من الاستقرار السياسى وذلك حتى يتمكن الأول من توطيد أركان حكمه - أيا كان الاسلوب الذى يتبع - وحتى يستطيع الآخرون أن يستمتعوا بمزايا هذا الاستقرار وأولاها - فيما يتصل بقضية التخلف - ان يجد كلا منهم دور واضح يمارسه من خلال الدور العام للمجتمع .

وللسياسى Politician دور حيوى ، وبارز فى مسار حركة المجتمعات المتخلفة - وتنبثق حيويه دوره ، وخطورته من سيطرته ليس على جهاز الحكم فحسب ، وانما أيضا من امكانية تسلطه على الهيكل الاقتصادى والوعاء الثقافى لمجتمعه . والتساؤلات الأساسية فى هذه النقطة تدور كلها وتتبلور حول اعداد ذلك السياسى أين يتم ؟ وكيف ؟ ومن أجل من ؟

فكثير ما توافينا تجارب الدول المتخلفة ، ان قادتها السياسيين لا ينتمون إلى مجتمعاتهم الا بقدر ما يحملون من جوازات سفر تشير إلى جنسياتهم (التى كثيرا ما تستبدل حينما يعددون إلى مجتمعاتهم) فتنشئتهم الاجتماعية وتربيتهم السياسية ، بل وحتى اعدادهم الاكاديمى يتم فى تلك المجتمعات التى بلادهم تابعة لها ، ثم اذا ما رجعوا تولوا مناصب الحكم والسياسة فى بلادهم . بعد أن يكونوا قد تعرضوا لحالة من « غسيل المخ Brainwash » وتأكيد ما لديهم من بعض الأفكار واكسابهم البعض الاخر حول



مقوله : **إن هذا المجتمع الذى تدرب فيه، وتربى ونشأ هو قمة التقدم فى العالم ، وان ماعداه – وضمنه مجتمعه الذى نزح منه – متخلف ولا تقف المسألة عند هذا الحد ، بل يدخلون فى روعهم ، انه لاخراج مجتمعاتهم من حالة التخلف هذه ، ينبغى أن يتمثلوا كل ما رأوه أو خبروه فى مجتمع التقدم وينقلونه إلى مجتمعاتهم لإخراجها من هذه الحالة . ولذا فهم أفضل العناصر تمثيلا لهم فى بلادهم .**

ومن هنا تبدأ قصة التدخل السياسى فى بلاد العالم المتخلف بأسم أبناء منهم – هم فى الحقيقة أكثر الناس اغترابا عن مجتمعاتهم – وتنتهى بتبعية سياسية كاملة . وخطورة هذا الوضع تتأتى من أن السياسى – أيا كان – ملك فى يديه مسألة اقرار التنمية متمثلا ذلك فى قرار الخطة الذى يصدره متضمنا أهدافها واستغلال موارد بعينها ، والفترة الزمنية التى تستغرق والمفاضلة بين الاولويات ، والاختيار بين البدائل... الخ .

فإذا كان (السياسى) على الصورة التى سبق افتراضها نظريا – حيث ان واقع كثير من المجتمعات المتخلفة يؤيد ذلك الافتراض – فانه لا شك سيزيد تخلف المجتمع تخلفاً وسيعمل باخلاص دون شك – أكثر مما يتوقع له – لتحقيق مصالح من دفعة للحكم دفعا ، وسيكون مجرد شعار يحكم لمصلحة غير مصلحة شعبه . ويصدق ذلك الافتراض – بطبيعة الحال- عندما يتبع بافتراض آخر يبدأ بالسلبية المطلقة ، وينتهى بعدم الادراك لمطالب جماهير ذلك المجتمع .

ولقد أبرزت لنا الاتجاهات الثلاثة الرئيسية السابقة ، الافكار العامة التى يتضمنها مفهوم « التخلف » ككل . فضلا عن أنها أضافت بعدا أساسيا تمثل فى أنه لا يمكن تناول هذا المفهوم أو مناقشته بمنأى عن هذه الاتجاهات أو الابعاد الثلاثة مجتمعه . فالمضمون الاقتصادى للتخلف يصبح مبتوراً ان لم يدعمه معنى إجتماعى – ثقافى ، كما إنه بدون الإطار السياسى لذلك المفهوم لا نصل مع الفهم الكامل له . ومن هنا يصبح واضحا إستحالة معالجة قضية التخلف دون النظر اليها فى إطارها الثلاثى الاقتصادى والاجتماعى والثقافى والسياسى ولا يمكن عزل أحد هذه العوامل عن الأخرى .

وأخيرا يجدر بنا أن نخلص إلى معنى من خلال ما سبق للتخلف يساعدنا على فهم تقسيم العالم إلى عالم متقدم ونامى ومتخلف ودون ذلك الفهم أو المعنى يصعب علينا أن نقف بموضوعية على حدود وأبعاد تقسيم العالم – ولذلك فنحن نرى أن التخلف كما سبق أن عرضنا يعنى :

«التخلف ظاهرة تصيب بعض المجتمعات ، وتعنى بطء الحركة فى تحقيق النمو الذاتى لها (وليس فى اللحاق بغيرها) وهى تنبع أصلا من تأثيرات تفاعلية خارجية (وليست متأصلة فى كيان المجتمع بيولوجيا أو وراثيا) وتتجسد فى سوء إستغلال الطاقات المادية الكامنة ، وضعف التركيب الإجتماعى ، والإطار الثقافى القائمين ، وعدم كافية النظام السياسى فى تحقيق استقرار المجتمع . وتنجم عن هذه الحالة مشكلات ، تعترض الهيكل الاقتصادى (والتبعية أشهرها)، وتخلخل البناء الاجتماعى – الثقافى (ونسق القيم أوضحها) وتناوئ النظام السياسى (وفقدان التربية السياسية أظهرها) .

ثانيا – نظريات التخلف :

إنطلقت الأبحاث حول التخلف من منظورات متنوعة ، كما ذكرنا ، ومرت بمراحل خلال تلمس الطريق إلى لب المشكلة بفترة غير قصيرة من التشتت والتضارب حول تحديد التخلف ومحطاته وتعريفه . ولكن تقدم الابحاث بدأ يبرز معالم اللقاء بين مختلف النظريات ، فالمنطق الاقتصادى بدأ يصب فى الدراسات الاجتماعية ويبين حتمية أخذ الوضعية الاجتماعية والبنية الاجتماعية بعين الاعتبار . وقد بدأ المنطق الاجتماعى يتجاوز دراسة العوامل الداخلية والبنى الداخلية ، كى يصب فى منظور علائقى بين البلدان المتخلفة والبلدان المتقدمة ، واضعا الاصبع على البعد السياسى الدولى والداخلى للمسألة على انها قضية استغلال فئة قليلة لفئة كبيرة من السكان فى الحالتين ، ومبينا بجلاء ان التخلف هو فى النهاية ثمرة الاستغلال والإستبعاد .

وفيما يلى عرض لأهم النظريات التى حاولت جاهدة أن تفسر التخلف والتعرف على معالم تلك النظريات يساعدنا على فهم الأطر المعرفية للتخلف بغية محاولة تجاوز تلك الحالة وأهم هذه النظريات :

(١) الطريقة السطحية فى دراسة التخلف :

الطريقة الاكثر قدما وشيوعا ، لدراسة التخلف ، فى رأى واضعى دائرة المعارف العالمية هى التى تعرف الظاهرة بأغراضها . والنموذج عليها : الابحاث والكتابات التى نشرتها الامم المتحدة . فمن مميزات التخلف مثلا : الفقر ، حالة التغذية ، الحالة الصحية ، التعليم ، وأهمها على الاطلاق متوسط الدخل الفردى . وهنا تقسم البلاد إلى عدة فئات من الأكثر تخلفا إلى الاكثر تقدما . فالبلاد من الفئة الاولى ، هى التى يقل دخل الفرد فيها عن ١٠٠ دولار سنويا . أما البلاد النامية فيتراوح الدخل فيها ما بين ١٠٠ إلى ٣٠٠ دولار ، وهى البلدان التى تضم النسبة الكبرى من سكان الكرة الارضية . وهناك بلاد على طريق النمو يتراوح الدخل فيها ما بين ٣٠٠ و٥٠٠ دولار ، وبلاد فقيرة ، الدخل فيها ما بين ٥٠٠ و١٠٠٠ دولار . وأخيرا البلدان الصناعية المتقدمة ويتجاوز الدخل فيها ١٠٠٠ دولار ويصل أحيانا ، كما فى الولايات المتحدة إلى أكثر من الفين من الدولارات .

إلا أن مؤشر الدخل القومى مقسما على عدد السكان مضلل جدا . فهو من ناحية لا يبين التشتت الكبير فى مستوى مختلف الفئات التى يتكون منها المجتمع. فالدخل لا يتوزع مطلقا بالتساوى . هناك فئة قليلة تحظى بالنسبة الكبرى من الدخل ، وتعيش فوق مستوى الفئة المماثلة لها فى البلاد المتقدمة ، وفى حالة من البذخ المادى المفرط . بينما الغالبية الكبرى من السكان تعيش دون مستوى الكفاف ، دون الحد الادنى الحيوى . ومن ناحية ثانية هناك ظاهرة الغنى المفاجئ فى البلدان البترولية ، دون أن تعكس هذه الثروة تطورا فى البنى الاقتصادية والاجتماعية يرتقى بها إلى مستوى التقدم . هذه الثروة وليدة قطاع محدود ومعزولة عن بقية قطاعات الانتاج التى تظل متخلفة جدا وبدائية

ثم ان استخدام الثروات النفطية لازال ، فى كثير من حالاته وفى نسبة مهمة منه ، من النوع المتخلف (الاستهلاك الداخلى للسلع المستوردة أو التوظيف فى الخارج) .

أما « لاكوست » فيلخص المحكات السطحية للتخلف فى ثلاثة : الدخل القومى للفرد بالمتوسط ، الوحدات الحرارية المستهلكة فى التغذية ، مستوى التعليم أو نسبة انتشار الامية . هذه المحكات لا تتوافق دائما فيما بينها . فالدخل القومى قد يكون كبيرا ولكن التغذية سيئة أو بالعكس . ومن رأيه ان الجوع هو أخطر أعراض التخلف وأكثرها عمومية ، فهو يميز حاليا مجمل البلاد النامية ، ثلاثة أرباع البشرية تعانى من سوء التغذية . وتزداد المشكلة خطورة بسبب التفاوت الهائل فى المستوى المعيشى والغذائى للسكان. فهناك قلة تستهلك أكثر بكثير مما يجب من الوحدات الحرارية (السعر) (الكمية اللازمة عادة ما بين ٣٠٠٠ و ٣٥٠٠ وحدة حرارية يوميا) . ولكن الغالبية العظمى تعانى من النقص الذريع فى الغذاء . يضاف إلى ذلك ويضاعف من خطورته انحسار زراعة المواد المعيشية ، وتحول قسم مهم من الزراعة إلى التصدير الخارجى ، مما يحرم غالبية السكان من المواد الغذائية الضرورية . وهنا يتعرض انسان العالم الثالث، فى رأى «لاكوست»، إلى غبن آخر خارجى ، يضاف إلى سوء توزيع الثروة والغذاء داخليا ، وهو انعدام التكافؤ فى عمليات التبادل الدولى بين المنتجات الزراعية والمنتجات المصنعة لمصلحة البلدان المتقدمة .

لا تشرح الطريقة السطحية الظاهرة كنتاج للخصائص البنيوية للعالم الثالث، ولا الآليات التى أنتجت هذه البنى ، وهى بالتالى لا تساعد على حسن التشخيص ووضع السياسات التنموية الملائمة . انها تنطلق من مقارنة البلدان المتخلفة بما كانت عليه البلدان الصناعية قبل قرنين أو أكثر أو أقل من الزمن ، متجاهلة الفروق النوعية بينها . فالتخلف ظاهرة حديثة فى رأى « لاكوست » . والبلدان النامية تشهد تفجرا سكانيا هائلا لم يكن موجودا فى البلدان الصناعية فى أوائل الثورة الصناعية . هذا التفجر السكانى مسؤول عن تفاقم حالة بلدان

العالم الثالث ، ووقوعها فى ورطة التخلف ، أى انعدام التوازن بين عدد السكان وكمية الانتاج .

تعرف الطريقة السطحية التخلف إذا كظاهرة دونية أساسا . فالبلد المتخلف هو أقل مستوى من بقية البلدان من حيث تأمين الحاجات الحيوية الضرورية للانسان (غذاء وصحة وسكن وتعليم الخ ...) ومستوى انجازاته الاقتصادية والتقنية منخفض . ولكن هذا التعريف لا يستقيم نظرا لعدم توحيد المعايير من ناحية ، ولصعوبة المقارنة بين البلدان المتقدمة والنامية من ناحية ثانية . ولوجود بلدان غنية حاليا ، ولكنها لا زالت متخلفة اجتماعيا من ناحية ثالثة . لابد اذاً من دراسة نوعية البنى الاقتصادية والاجتماعية لبلد ما كى نحدد التخلف .

(٢) الطريقة الاقتصادية فى دراسة التخلف :

ركزت هذه الطريقة فى مرحلة أولى على أدوات الانتاج ومستواه ، متخذة منطلقا تقنيا صناعيا . ثم تطورت فى مرحلة تالية للاهتمام بدراسة البنى الاقتصادية الاجتماعية للبلد المتخلف ، وهو تطور يذهب فى اتجاه مزيد من العمق والشمول فى البحث عن ديناميات التخلف ، بينما اعتبرت المرحلة الاولى التخلف مجرد مسألة تأخر تقنى : بدائية فى وسائل الانتاج ، ضآلة فى مستوى التصنيع .

أ) التخلف الصناعى والتقنى :

يكاد التخلف يكون مرادفا لقلة التصنيع وبدائيته . هناك سوء إستغلال للثروات ، يصل أحيانا درجة إنعدام الاستغلال ، وتبقى الوسائل الصناعية المستوردة (الآلات وغيرها) مكدسة يصيبها التلف بعد حين ، لعدم وجود من يستخدمها ولرداءة صيانتها . وتكون الزراعة بالوسائل البدائية والاعمال الحرفية ضئيلة المردود هى النشاطات الأكثر إنتشارا .

يميز « فالكووسكى » الذى يربط الاقتصاد المتخلف بمستوى الانتاج وتطور أدواته ، بين الاقتصاد المتأخر ، والاقتصاد قاصر النمو ، والاقتصاد فى طريق النمو

أما البلد المتأخر فيتصف بالطابع السكونى للإقتصاد . وهذا يعنى مستوى منخفضا من القوى الانتاجية ، وبالتالى مستوى منخفضا من وسائل العمل ومهارة اليد العاملة . فوسائل الانتاج بدائية بشكل عام ، يطغى عليها الطابع اليدوى الحرفى . وسائل الانتاج لم تتغير منذ قرون متطاولة خلافا لشأنها فى البلدان المتقدمة . وتنجم عن هذه الوسائل إنتاجية ضعيفة ودخل منخفض هو السبب الرئيسى فى ظاهرة الفقر وبؤس السكان معيشيا . العلة فى رأيه ترجع إلى الافتقار إلى وسائل ترفع المستوى التقنى للانتاج . والافتقار إلى اليد العاملة الفنية التى لا يمكن بدونها الافادة من وسائل الانتاج الحديثة . وينتج عن هذين الامرين انخفاض فى الدافع الى التوظيف المالى بسبب قلة الربح .

ولكن لا يفوت هذا الباحث أن يوضح أن إنخفاض مستوى القوى الإنتاجية ، يرتبط أساسا بالبنية الاجتماعية ، وبالنظام الاجتماعى السياسى السائد ، وهو عادة من النوع الاقطاعى الذى تندر فيه التحولات الرأسمالية . إن ربط المستوى التقنى بالبنية الاجتماعية بالاضافة إلى ضرورته ، يضع المشكلة فى إطارها الصحيح . فالعلاقات الإنتاجية الإقطاعية لا تسمح ، كما سنرى ، بالتطوير الاجتماعى الكلى ، وهى تعتبر فى رأى معظم الباحثين المحدثين المعرقل الاساسى لعملية النمو .

ويورد المؤلف ، من هذا المنظور ، تعريفاً قدمه « أوسكار لانج » لخصائص الاقتصاد المتخلف على النحو التالى : « إنه إقتصاد لا يكفى مجموع رؤوس الاموال المتوفرة فيه ، لاستخدام اليد العاملة المتاحة ، على أساس التقنية الحديثة للانتاج ولا لاستثمار الثروات الطبيعية » . واضح ان هذا التعريف يركز على مشكلة رأس المال من ناحية وعلى أدوات الانتاج من ناحية ثانية . ولكن يؤخذ عليه ان رأس المال ، المتوافر أحيانا ، كما هو حال بعض الدول النامية الغنية ، لا يوظف فى غايات انتاجية ، انما يصرف فى أغراض إستهلاكية إستعراضية . أما مسألة قلة الأطر الفنية ، وبدائية وسائل الانتاج ، فهى نتائج لعوامل أعمق منها ، تضرب جذورها فى بنية المجتمع المتخلف .

ولقد أصبح واضحا لمعظم الاختصاصين فى التنمية صعوبة السير فى الطريق التقليدى ، أى الاكتفاء بتأمين رأس المال والتقنية . فالصناعة كما يقول «والت روستو » لا تكفى وحدها لتصنيع بلد ما . إن التصنيع ظاهرة أكثر إتساعا وتعقيدا من الصناعة . التصنيع هو مجمل الخصائص الاقتصادية والاجتماعية التى هى أسباب ونتائج النمو الصناعى الذى شهدته البلدان المصنعة منذ القرن التاسع عشر .

إن البلدان النامية لا تفتقد الصناعة المتطورة ولا الزراعة المتطورة كليا . إنها ليست مطلقا ما كانت عليه البلدان الصناعية قبل الثورة الصناعية . ولكن التصنيع والتطور الزراعى فيها يتصفان بخصائص مميزة ليس لها سابقة فى تاريخ البشرية .

هناك فى الزراعة ، قطاع يستغرق النسبة الكبرى من اليد العاملة بين المواطنين ، ولكنه ذو انتاج هزيل ، انه القطاع الوطنى . وثمة إلى جانب قطاع آخر متقدم جدا ، وذو إنتاجية عالية ، ولكنه محدود فى حجمه وهو حكر على المستعمرين وعلى حلفائهم فى الداخل ، تذهب نتائجه إلى الخارج أو تتركز فى أيدى القلة ذات الامتياز .

أما على المستوى الصناعى ، فيقول « لاكوست » بوجود تناقض صارخ بين قطاع الحرف ذات الطرق البدائية والقطاع الصناعى المتقدم والحديث ، والانفصال الاقتصادى بينهما شبه تام . فالحرف من نصيب سكان البلاد ، أما القطاع الصناعى فهو يخص القلة أو المستعمر . وهو متوجه إلى الخارج أساسا، من حيث الاستيراد والتصدير ومصير الارباح . هذا القطاع المتقدم يظل معزولا اجتماعيا لا تأثير له فى بنية المجتمع وتطويرها، كما أن مردوده المادى لا ينعكس على المستوى الشعبى رخاء وازدهاراً . ثم ان الصناعة تظل موجهة نحو انتاج السلع الاستهلاكية ، لا لتأسيس صناعة وسائل الانتاج تظل الصناعة معزولة ، كما ينعدم التنسيق بين مختلف القطاعات الصناعية ، وفى الحالتين لا تؤدى إلى تحريك التصنيع بشكل عام .

أما فى البلاد المتقدمة ، فالتصنيع ظاهرة شاملة ، متنوعة ، متماسكة وتراكمية . فهى تشمل مختلف قطاعات السكان وتنعكس عليها وعلى نمط حياتها وهى متماسكة فيما بينها ، فهناك تكامل بين الآلات والمواصلات والنظم الحسابية ، وهى تراكمية بمعنى ان نظم الآلات تنتج آلات أخرى ، تطورها وتزيد من فعاليتها . ذلك هو الفرق بين الصناعة والتصنيع كما أوضحه « روستو »، وهو الفرق عينه بين البلاد المتقدمة والبلاد المتخلفة .

قصور التصنيع واستغلال الموارد والثروات الاولية ، لا يترجم اذاً قصوراً فى الامكانات فقط ، بقدر ما يترجم تنوع وقوة الكوابح الاجتماعية التى تمنع الرجال من النشاط والفعل . وهنا يلتقى علماء التنمية الغربيون مع الشرقيين فى تقرير واقع البلدان النامية . يقول الاخيرون أن التخلف الصناعى ينتج من ضمن ما ينتج عن بنية اجتماعية متيبسة تشل النمو عن طريق الاستهلاك الترفى ، أو الاكتناز الذى لا يوظف فى مشاريع منتجة . عملية التنمية فى رأيه تشمل ، فى آن معا ، بحث القوى الانتاجية والعلاقات الاجتماعية . ان التنمية الزراعية والصناعية على حد سواء ، « انما تعنى تغيرات متلازمة فى التقنيات وفى مجال العلاقات الاجتماعية . ويبدو ان الجمع الواعى بين العاملين الاجتماعى والتقنى ، هو الشرط الذى لا غنى عنه لنجاح أى مشروع » .

ب) التخلف الاقتصادى البنيوى :

اذا كان البلد المتخلف هو الذى يتصف ببنية جامدة ساكنة ، من وجهة نظر تقنية صناعية ، فانه من وجهة النظر الاقتصادية البنيوية ، أبعد ما يكون عن السكون . انه دينامى ولكن هذه الدينامية تتصف بخصائص مميزة هى فى مختلف نقاطها ، على النقيض من دينامية البلدان المتقدمة ، مما يحد من إمكانيات التطوير فى الحالة الأولى ، بينما يساعد عليه فى الحالة الثانية.

تتصف بنية الاقتصاد المتخلف ، فى رأى دائرة المعارف العالمية ، بمحكات ثلاث : التفاوت الهائل فى التوزيع القطاعى للانتاج ، تفكك النظام الاقتصادى ، والتبعية للخارج . ويضيف اليها « لاكوست » محكات أخرى أهمها

تضخم قطاع الخدمات على حساب قطاع الانتاج ، وما يتضمنه ذلك من بروز واضح للنشاطات الطفيلية ، والاستغلال التجارى الفادح على مستوى الانتاج والاستهلاك معا . ونستطيع ان ننسق هذه المحكات المختلفة فى صورة متماسكة تشكل بنية الاقتصاد المتخلف .

ثالثا - معايير تقسيم دول العالم :

يكمن جوهر النظريات التى تقسم العالم فى أن الصراع الرئيسى للفترة الراهنة يتمثل فى الصراع بين « البلدان الغنية » و « البلدان الفقيرة » وليس فى الصراع بين النظام الاشتراكى والنظام الرأسمالى . فوفقا لهذه النظريات تتمثل البلدان « الفقيرة » فى الدول النامية و « الغنية » فى الدول الصناعية بغض النظر عن نظامها الاجتماعى . وفى بعض الاحيان يشيرون إلى البلدان « الفقيرة » على أنها « بلدان الجنوب » و « الغنية » على انها بلدان « الشمال » ولكن هذا لا يغير جوهر القضية - حيث أن الحدود الاجتماعية والطبقية لا تتطابق مطلقا مع الحدود الجغرافية فوفقا لاحد الاشكال الاخرى لهذه النظريات فان « مدينة العالم» تعنى البلدان الصناعية و « ريف العالم » يعنى البلدان النامية .

ومنطق أصحاب هذه النظريات من المفكرين البرجوازين الغربين شديد البساطة : طالما أن الثروة والفقر قد وجدوا على الدوام فلا يمكن توجيه اللوم إلى إستعمار الدول النامية من جانب الإحتكارات الأجنبية . ويوضح هذا الأسلوب فى التعليل المدخل الطبقى لهذه النظريات وأهميتها السياسية للامبريالية ، فطالما أن التخلف والفقر والمرض والجوع موجود منذ قدم التاريخ فلا يمكن أن يلام أحد على وجوده . واذ يستبعد مؤلفو هذه النظريات وأنصارهم المسئولية التاريخية للاستعمار والامبريالية نجدهم يقدمون « فاتورة مشتركة » لكافة البلدان الصناعية . كما تكمن أحد الأسباب الأخرى وراء تركيز الامبريالية على الاهتمام بنظريات الامم « الغنية والفقيرة» فى إنها وسيلة ملائمة لتسهيل التوسع الامبريالى فى الدول النامية ، وخاصة عن طريق الشركات المتعددة الجنسية . وهم يسمون هذه الشركات «ناقلات التقدم » ولا يبدون أى إهتمام لحقيقة ان

نشاطها ينطوى على نتائج مسببة للنكبات مثل التدخل فى الشئون الداخلية وانتهاك السيادة الوطنية للبلدان النامية .

وعلى أية حال فان هذه مؤشرات Indicators يمكن بواسطتها الاستدلال على وجود تفاوت بين بلدان العالم ، وفى وضع مقاييس Measurements سواء كانت ذات طبيعة كمية أو كيفية . ومن هذه المتغيرات التى تعتبر كمؤشرات للتخلف والتفاوت :

(١) متوسط الدخل الفردى .

(٢) حجم الصادرات ، ونوعياتها .

(٣) حجم المعونات الخارجية ، ومصادرها .

(٤) مجالات الاستثمار القومى .

(٥) درجة الاستقرار السياسى .

(٦) مستوى المعيشة وأسلوب الحياة (اشباع الحاجات الأساسية للإنسان)

(٧) التنمية البشرية .

وسوف نستخدم المعيار الأول والخامس ، نظراً لأن الأول اكثر شيوعا وأبسط المعايير والثانى من أحدث هذه المعايير استخداما . كما نود أن نؤكد أنه يلزم إستخدام كل هذه المؤشرات والمعايير للوصول إلى الموضوعية بقدر الإمكان، ولكن سوف نضرب مثالا باستخدام مقياسين فقط . ونود أن ننوه ايضا ان ما يهمنا من كل هذه المحاولات ككل ، الأساس الذى أعتمد عليه فى التصنيف وهو متوسط دخل الفرد وكيف اعتبر معياراً للتصنيف ولا يلفت نظرنا – الآن – مسميات تلك الدول التى صنفت فى المجموعات التالية .

(١) **متوسط دخل الفرد** : لقد درج بعض الاقتصاديين على أن يضعوا حدودا رقمية لتصنيف دول العالم بين متقدمة ، وأخرى متخلفة وثالثة تقع بين هذه وتلك ، فنجدهم ، يميزون بين المجموعات الثلاث التالية:

أ - دول يزيد فيها متوسط نصيب الفرد من الناتج القومى عن ١٥٠٠، دولارا فى السنة ، ويطلق عليها دولا متقدمة .



ب) دول يتراوح فيها هذا المتوسط بين ٧٠٠ دولارا ، ١٥٠٠ دولارا فى السنة ، ويمكن تسميتها دولا فى المراحل المتوسطة للتقدم .

جـ) دول يقل فيها هذا المتوسط عن ٧٠٠ دولارا فى السنة ، وهى التى توصف بالتخلف .

وتعتمد هذه التسميات على هذا المؤشر الرقمى من ناحية ، وعلى مدلولاته بالنسبة لظاهرة التخلف من ناحية ثانية . ولقد تمت محاولتين أجريتا فى هذا الشأن « لجولد ثورب وهاجن » فى أواخر الستينات .

أ) **المحاولة الأولى** : التى أجراها « جولد ثورب Goldthorpe » لتصنيف مجتمعات العالم بين متقدمة ، ومتخلفة ، ودرجات عديدة بين هذه وتلك . واعتمد فى محاولته هذه على مجموعة من المتغيرات كان أساسها – الذى أعتمد عليه فى التصنيف – متوسط الدخل الفردى . فقد صنف دول العالم إلى عشرة أقسام كما يلى :

١ – **دول غنية** : ويرتفع فيها متوسط الدخل الفردى عن ١٤٠٠ دولارا فى السنة – ومن أمثلة هذه الدول نذكر : كندا ، الولايات المتحدة، النرويج ، المملكة المتحدة ، ايطاليا ، اسرائيل ، اليابان .

٢ – **دول غير عادية** (خارجه عن المقياس) Anomalies ويرتفع فيها هذا المتوسط عن ١٠٠٠ دولار فى السنة :

* ومن أمثلتها نذكر : بورتوريكو – الكويت – ليبيا .

٣ – **دول متوسطة** (الغنى) ويتراوح دخل الفرد فيها بين ٧٥٠ – ١٠٥٠ دولارا فى السنة .

* ومن أمثلة هذه الدول نذكر : فينزويلا ، اسبانيا ، اليونان .

٤ – **الاتحاد السوفيتى ، ودول شرق أوربا (سابقاً)** : ولا يصل متوسط دخل الفرد فيها الى ٧٥٠ دولارا فى السنة (وانما هو ادنى من هذا الرقم على أية حال) .

* وتشمل هذه المجموعة : الاتحاد السوفيتى ، المانيا الشرقية ، بولندا ، تشيكوسلوفاكيا ، المجر ، يوغوسلافيا ... الخ .

٥ – دول **الفقر « النسبى » الافضل** Better - offpoor ومتوسط دخل الفرد فيها يتراوح بين ٥٠٠ ، ٧٥٠ دولار فى السنة .

* ومن أمثلتها : المكسيك ، باناما ، شيلى ، البرتغال ، مالطه ، قبرص ، لبنان ، جابون ، جنوب أفريقيا .

٦- **دول الفقر « المتوسط أو المعتدل »** Middling Poor : ويتراوح متوسط دخل الفرد فيها بين ٢٠٠ ، ٥٠٠ دولارا سنويا :

* ومن امثلتها نذكر : جامايكا ، جمهورية الدومينيكان ، بيرو ، البرازيل ، تونس ، الجزائر ، المغرب ، ايران ، السعودية العربية ، الفلبين ، تايوان ، هونج كونج .

٧ – **دول ذات « حالة أفقر »** Poorer ويتراوح متوسط دخل الفرد فيها بين ١٠٠ ، ٢٠٠ دولارا سنويا.

* ومن أمثلتها على سبيل المثال : بوليفيا ، مصر ، اليمن الشمالية ، باكستان ، (قبل انفصال بانجلاديش) ، كوريا ، جمهورية افريقيا الوسطى ، السودان .

٨ – **الدول « الأشد فقرا »** Poorest وينخفض فيها متوسط دخل الفرد عن ١٠٠ دولارا سنويا.

* ومن أمثلتها نذكر : اليمن الجنوبية ، افغانستان ، الهند ، نيبال، بورما ، غنيا ، فولتا العليا ، الكونغو كينشاسا (زائير الان) بوتسوانا .

٩ – **الصين** ، وكوريا الشمالية ، وفيتنام الشمالية ، وكوبا .

١٠- **دول صغيرة** ، ومناطق لم تتضمن فى التصنيف السابق حيث لا يتوافر عنها بيانات تتعلق باجمالى الناتج القومى .

* ومن هذه المجموعة نذكر : ايسلاند ، جرينلاند ، برلين الغربية، برلين الشرقية .

ب) **أما المحاولة الثانية** : فقد قام بها « هاجين Hagen » منطلقاً من ذات الفكرة السابقة ، ولكن التكنيك الذى اتبعه فى التصنيف مختلف ، كما ان مصدره للبيانات يرجع إلى تاريخ سابق عن المحاولة السابقة (فقد اعتمد على بيانات ٦٠ / ١٩٦٥) .

وكان أسلوبه فى التصنيف يستند الى المقارنة بين بيانات « ستة وستين دولة » مصنفة حسب القارات ، ومرتبة ترتيباً تنازلياً طبقا لمتوسط دخل الفرد فى كل دولة ، من كل قارة . ويمكننا عرض هذا التصنيف فى الجدول التالى :

جدول (١)

تصنيف دول العالم حسب متوسط دخل الفرد بالدولار

لعام ١٩٦٠ - ١٩٦٥

مسلسل عام	القارة ، والدولة	متوسط الدخل الفردى بالدولار
	أفريقيا :	٧٠٥
١	(١) ليبيا	٢٨٨
٢	(٢) غانا	٢٨٥
٣	(٣) ليبيريا	٢٥٥
٤	(٤) روديسيا	٢٤٨
٥	(٥) الجزائر	٢٠٥
٦	(٦) تونس	١٩٦
٧	(٧) المغرب	١٥٩
٨	(٨) مصر	٩٢
٩	(٩) نيجيريا	٨٤
١٠	(١٠) كينيا	٨٠
١١	(١١) غينيا	٧٦
١٢	(١٢) تانزانيا	
	أسيا :	
١٣	(١) الكويت	٤٧٨٦
١٤	(٢) اسرائيل	١٤٠٧
١٥	(٣) اليابان	٨٧٠
١٦	(٤) لبنان	٣٢٣

مسلسل عام	القارة ، والدولة	متوسط الدخل الفردى بالدولار
١٧	(٥) الملايو	٣١٣
١٨	(٦) تركيا	٢٧٩
١٩	(٧) ايراق	٢٧٠
٢٠	(٨) تايوان	٢٢٨
٢١	(٩) الفلبين	١٥٦
٢٢	(١٠) سيلان	١٤٥
٢٣	(١١) تايلاند	١٢٩
٢٤	(١٢) الهند	١٠٣
٢٥	(١٣) باكستان	٩٧
٢٦	(١٤) بورما	٦٨
٢٧	(١٥) افغانستان	٦٨
	أمريكا اللاتينية :	
٢٨	(١) بورتوريكو	١١٩٤
٢٩	(٢) فينزويلا	٩٧١
٣٠	(٣) الارجنتين	٦٧٠
٣١	(٤) ارجواى	٦١٢
٣٢	(٥) شيلى	٥٧٥
٣٣	(٦) كوبا	٥٣٠
٣٤	(٧) جامايكا	٥١٦
٣٥	(٨) المكسيك	٤٨٢
٣٦	(٩) كوستاريكا	٤٢١
٣٧	(١٠) جمهورية الدومينيكان	٣٣٧

مسلسل عام	القـارة ، والدولـة	متوسط الدخل الفردى بالدولار
٣٨	(١١) جواتيمالا	٣٢٢
٣٩	(١٢) كولومبيا	٣٠٥
٤٠	(١٣) البرازيل	٢٧٣
٤١	(١٤) السلفادور	٢٧٣
٤٢	(١٥) بيرو	٢٧٢
٤٣	(١٦) هوندراس	٢٢٥
٤٤	(١٧) اكوادور	٢٢٣
٤٥	(١٨) باراجواى	٢١٧
٤٦	(١٩) بوليفيا	١٦٦
	أوروبا :	
٤٧	(١) الدانمارك	٣١٠٩
٤٨	(٢) السويد	٢٤٨٧
٤٩	(٣) سويسرا	٢٣٠١
٥٠	(٤) المانيا (الاتحادية)	١٩٧٧
٥١	(٥) فرنسا	١٩٢٢
٥٢	(٦) النرويج	١٩٠٧
٥٣	(٧) بريطانيا	١٧٩٠
٥٤	(٨) بلجيكا	١٧٦١
٥٥	(٩) فنلاندا	١٧٤٧
٥٦	(١٠) هولندا	١٥٣٢
٥٧	(١١) النمسا	١٢٨٧
٥٨	(١٢) ايطاليا	١١٠٠

مسلسل عام	القـارة ، والدولـة	متوسط الدخل الفردى بالدولار
٥٩	١٣- ايرلاندا	٩٥١
٦٠	١٤- أسبانيا	٦٨٢
٦١	١٥- اليونان	٦٧٣
٦٢	١٦- البرتغال	٤٠٠
	استراليا ونيوزيلاندا :	
٦٣	١- استراليا	٢٠٣٥
٦٤	٢- نيوزيلاندا	٢٠٢٥
	امريكا الشمالية :	
٦٥	١- الولايات المتحدة الامريكية	٣٥٣٦
٦٦	٢- كندا	٢٥٠٥

وبنظرة متفحصة إلى الجدول السابق يتضح أن ترتيب هذه الدول داخل قاراتها (ومن خلاله يمكن إشتقاق ترتيب عام لها ، لا تفصل بينه القارات) قد تم على أساس معيار واحد وهو « متوسط دخل الفرد » . كما أن بيانات الجدول توافينا بقائمة من الدول تقع على القمة بالنسبة لقاراتها من حيث التقدم ، والتخلف (عام ١٩٦٥) وذلك كما يلى :

- **فى افريقيا** اتضح أن ليبيا تحتل القمة من حيث متوسط دخل الفرد فيها (٧٠٥ دولارا)
- **فى آسيا** اتضح أن الكويت تحتل القمة من حيث متوسط دخل الفرد فيها (٤٧٨٦ دولارا)
- **فى أمريكا اللاتينية** اتضح ان بورتوريكو تحتل القمة من حيث متوسط دخل الفرد فيها (١١٩٤ دولارا)
- **فى أوروبا** اتضح ان الدانمارك تحتل القمة من حيث متوسط دخل الفرد فيها (٣١٠٩ دولارا)



- **فى استراليا** ، ونيوزيلاندا اتضح ان استراليا هى المتميزة فيصل هذا المتوسط إلى (٢٠٣٥ دولارا)
- **فى امريكا الشمالية** اتضح ان الولايات المتحدة هى المتميزة فيصل هذا المتوصل إلى (٣٥٣٦ دولارا)

وبعقد مقارنة بسيطة بين دول القارة الواحدة ، يتضح ان الاعتماد على هذا المؤشر وحده ، يعتبر مضللا لقياس مدى تقدم الدولة ، أو تخلفها ، فليست ليبيا هى الدولة المتقدمة على وجه الاطلاق بين دول قارة أفريقيا سنة ١٩٦٥ . هى فقط يرتفع فيها نصيب الفرد من الدخل القومى (أو ما يعبر عنه بالدخل الفردى) وذلك راجع إلى عاملين رئيسيين :

الأول : اكتشاف مصادر جديدة للثروة ، متمثلا ذلك فى البترول ، الامر الذى يؤثر فى ارتفاع اجمالى الناتج القومى للدولة .

الثانى : يتمثل فى ضآلة عدد السكان فيها (٨ر٩ مليون نسمة فى ذات السنة) الامر الذى يرفع بالضرورة من متوسط دخل الفرد .

وكذلك الحال بالنسبة فى قارة آسيا ، وللدانمارك فى قارة أوروبا وهكذا ، كما يلفت النظر فى الجدول السابق ، تلك التفاوتات الضخمة ، بين الدول التى تتربع على القمة فى قاراتها ، وبين التى تليها (اما مباشرة أو تلك التى تعد من الاوائل فى الترتيب) ولعل قارتى أفريقيا وآسيا هما أوضح النماذج على ذلك .

* فاذا كانت ليبيا تحتل الموقع الأول فى أفريقيا (ومتوسط دخل الفرد فيها يبلغ ٧٠٥ دولارا) فان غانا تأخذ المركز الثانى فى الترتيب (ولكن متوسط دخل الفردفيها يبلغ ١٤٠٧ دولارا).
* وإذا كانت الكويت تلحظ على القمة بالنسبة لآسيا (ومتوسط دخل الفرد فيها بلغ ٤٧٨٦ دولارا) فإن اسرائيل هى التالية لها فى الترتيب (ولكن متوسط دخل الفرد بلغ ١٤٠٧ دولارا) .

ولا يهمنا هنا مسميات الدول قدر ما نركز على ذلك التفاوت الضخم بين متوسط دخول الافراد فيها . فقد بلغت النسبة – فى هذا المثال – بين الدولتين الاوليين فى افريقيا حوالى ثلاثة أمثال ، وبين مثيلتهما فى آسيا حوالى ثلاثة أمثال أيضا .

ذلك شأن المقارنة بين دول القارة الواحدة ، أما اذا حاولنا عقد مقارنات بين دول المجموعة ككل (ستة وستين دولة) بغض النظر عن الحدود الفاصلة بين القارات ، فاننا واجدون تناقضات ، ومفارقات صارخة اذ انه – وفق ذلك المعيار ، وفى تلك السنة – تعد الكويت واقعة على القمة ليس بالنسبة لقارة آسيا فقط ، وانما أيضا بالنسبة للعالم ككل (٤٧٨٦ دولارا) تليها الولايات المتحدة (٣٥٣٦ دولار) ثم الدانمارك (٣١٠٩ دولارا) فاستراليا (٢٠٣٥ دولارا) ثم بورتوريكو (١١٩٤ دولارا) واخيرا تجيئ ليبيا (٧٠٥ دولارا) واضح اذن ان هذا الترتيب لا يعكس الصورة الحقيقية لمدى تقدم الدول أو تخلفها سواء كان ذلك على مستوى القارة أو على مستوى دول العالم ككل . والجدول التالى يوضح نصيب الفرد من الدخل لعام ١٩٩٠ .

جدول (٢)
نصيب الفرد من الناتج المحلى الاجمالى لعام ١٩٩٠

مسلسل	البلـــد	نصيب الفرد من الناتج المحلى الاجمالى الحقيقى حسب القيمة الشرائية للدولار عام ١٩٨٩	
١	كندا	١٨٦٣٥	**المجموعة الأولى دول متقدمة**
٢	اليابان	١٤٣١١	
٣	النرويج	١٦٨٣٨	
٤	سويسرا	١٨٥٩٠	
٥	السويد	١٤٨١٧	
٦	الولايات المتحدة الامريكية	٢٠٩٩٨	
٧	استراليا	١٥٢٦٦	
٨	فرنسا	١٤١٦٤	
٩	هولندا	١٣٣٥١	
١٠	المملكة المتحدة	١٣٧٣٢	

مسلسل	البلـــد	نصيب الفرد من الناتج المحلى الاجمالى الحقيقى حسب القيمة الشرائية للدولار عام ١٩٨٩	
١١	تشيكوسلوفاكيا	٧٤٢٠	**المجموعة الثانية دول اشتراكية (سابقاً) ما عدا الصين وكوبا**
١٢	هنغاريا	٦٢٤٥	
١٣	الاتحاد السوفيتي	٤٩٠٥	
١٤	جمهورية كوريا	٤٩٠١	
١٥	بلغاريا	٤٨٦٠	
١٦	يوغوسلافيا	٤٨٦٢	
١٧	بولندا	٤٧٧٠	
١٨	الصين	٢٦٥٦	
١٩	كوبا	٢٥٠٠	
٢٠	نيكاراجوا	١٤٦٣	
٢١	اسرائيل	٤٩٩٦	**المجموعة الثالثة دول العالم الثالث**
٢٢	قبرص	٤٩٦٤	
٢٣	كولومبيا	٤٠٦٨	
٢٤	جامايكا	٢٧٨٧	
٢٥	جنوب أفريقيا	٤٨٥٢	
٢٦	تركيا	٤٠٠٢	
٢٧	سري لانكا	٢٢٥٣	
٢٨	اكوادور	٣٠١٢	
٢٩	بيرو	٢٧٣١	
٣٠	غانا	١٠٠٥	
٣١	السلفادور	١٨٩٧	
٣٢	اندونسيا	٢٠٣٤	
٣٣	بوليفيا	١٥٣١	

المصدر: الأمم المتحدة، تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٢.

مسلسل	البلـــد	نصيب الفرد من الناتج المحلى الاجمالى الحقيقى حسب القيمة الشرائية للدولار عام ١٩٨٩	
٣٤	باكستان	١٧٨٩	
٣٥	الهند	٩١٠	
٣٦	هايتى	٩٦٢	
٣٧	أوغندا	٤٩٩	
٣٨	بنجلاديش	٨٢٠	
٣٩	السنغال	١٢٠٨	
٤٠	جمهورية أفريقيا الوسطى	٧٧٠	
٤١	السودان	١٠٤٢	
٤٢	اليمن	١٥٦٠	
٤٣	مصر	١٩٣٤	
٤٤	المغرب	٢٢٩٨	**المجموعة الرابعة الدول العربية والاسلامية**
٤٥	العراق	٣٥١٠	
٤٦	الاردن	٢٤١٥	
٤٧	تونس	٣٣٢٩	
٤٨	سوريا	٤٣٤٨	
٤٩	عمان	١٠٥٧٣	
٥٠	السعودية	١٠٣٣٠	
٥١	الامارات العربية المتحدة	٢٣٧٩٨	
٥٢	البحرين	١٠٨٠٤	
٥٣	الكويت	١٥٩٨٤	
٥٤	جمهورية ايران الاسلامية	٣١٢٠	
٥٥	افغانستان	٧١٠	

المصدر: الأمم المتحدة، تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٢.

ويمكن ان نلاحظ من خلال الجدول السابق ما يلى :

(١) أن نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى الحقيقى فى الدول الصناعية مرتفع للغاية و ويناظره أحيانا ويتفوق عليه نصيب الفرد فى بعض الدول العربية فمثلا بلغ فى المملكة المتحدة حوالى ١٣٧٣٢ ألف دولار مقابل ١٣٧٩٨ فى الامارات ، إلا أن ذلك لا يعنى أن دولة الامارات فى نفس تقدم المملكة المتحدة .

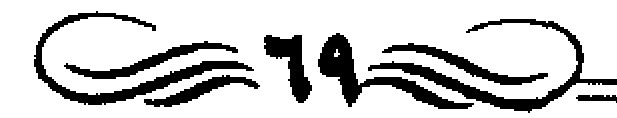
(٢) ان مجموعة الدول الاشتراكية (سابقاً) نصيب الفرد فيها يكاد يصل إلى نصيب الفرد فى بعض بلدان العالم الثالث أو المتخلف ، وذلك لا يعنى أيضا أن تلك الدول فى نفس درجة تطور الدول المتخلفة فمثلا بلغ فى الاتحاد السوفيتى حوالى ٦٢٧ ألف دولار ، مقابل ٧٢٥٠ ألف دولار فى الجماهيرية العربية الليبية ، وذلك لا يمكن أن يعكس مستوى التقدم الصناعى فى كل من الدولتين، ولكنه يؤكد أن الدول الاشتراكية مستوى المعيشة فيها منخفض للغاية ، وان الدولة تتدخل لتوفير الاحتياجات الأساسية للانسان فيها وفق النظرية الاجتماعية والسياسية السائدة .

(٣) لا يمكن الإرتكان إلى مستوى الدخل أو نصيب الفرد من الناتج المحلى الإجمالى كمعيار للتقدم أو التخلف ، ولكنه يعد فقط مؤشر لذلك ، ولابد من تضافر العديد من المقاييس الأخرى التى توصلنا إلى قياس حقيقى لدرجة التطور والتقدم وهو مدى إعتماد الدولة على ذاتها فى تقدمها الصناعى ودورها السياسى على الصعيد العالمى .

وعلى ذلك سنحاول أن نستخدم معيار ثان من المعايير الستة السالف ذكرها غير مستوى الدخل الفردى ، وهو معيار (درجة الإستقرار السياسى) ونؤكد ثانية أن تلك كلها مؤشرات ، ذات دلالة ، وليست نهائية القول فيما يتعلق بتحديد التقدم والتخلف .

(٢) درجة الاستقرار السياسى : Political Stability

لعل الوضع السياسى هو من أكثر الابعاد حساسية ، وتأثراً بقضية التخلف، وتأثيراً فيها أيضا . ولا نعنى بالوضع السياسى ، النظام الذى يتبعه



مجتمع ما فى أموره الداخلية، أو فيما يتعلق بعلاقاته الدولية فقط، ولا نقصد به ايضا الاتجاه الايديولوجي الذى ينتمى اليه فحسب ، وانما فوق ذلك كله نراه محددا فى الاستراتيجية العامة التى يتبناها مجتمع من المجتمعات داخلياً وخارجياً . ولما كانت تلك الاستراتيجية لا تقف فقط عند حدود المعنى السياسى وانما تمتد ايضا إلى الجوانب الاقتصادية والاجتماعية فانها لذلك ترتبط بالظاهرة التى تتضمن كل هذه الابعاد . الا وهى ظاهرة التخلف.

وقد إستخدم المفهوم السياسى بكثرة فى كتابات « **التنمية والتخلف** » وذلك رغم أن محاولات عديدة منها قد أقتصرت على تحليل الوضع السياسى القائم فى بعض المجتمعات المتخلفة دون أن تشير إلى العلاقة بين ذلك الوضع ، والدرجة التى تعانيها هذه المجتمعات من التخلف . ولذا فقد جاء كثير منها ذات طبيعة وصفية .

أما الكتابات الأخرى – فى ذات المجال – فقد كانت أكثر شمولا وتكاملا . فقد حاولت فى البداية أن تقيم علاقة افتراضية بين حالة التخلف التى يعانى فيها المجتمع مستندة فى ذلك إلى مؤشرات هذه الحالة وبين الوضع السياسى بها (معتمدة على إتجاه مقارن إما فى نفس المجتمع بين فتراته التاريخية ، أو بينه وبين غيره من المجتمعات) .

ومن هنا نشأ مصطلح « الاستقرار السياسى Political Stability كتعبير عن درجة الثبات التى يتميز بها وضع سياسى لمجتمع من المجتمعات داخلياً ، وخارجياً واستخدام هذا المصطلح أيضا كمؤشر للتخلف (وذلك فى حالة عدم وجود الاستقرار ، أو كان على الاقل مهتزاً) . وقد تدارس البعض متغيرات التخلف ، ومؤشراته وكان ذلك المؤشر ضمنها ، واعطيت كل المؤشرات أوزانا قيمية ، ترجع أهميتها النسبية بين بعضها البعض . فكان الاستقرار السياسى من أكثر المؤشرات أهمية فى ظاهرة التخلف .

ولوحظ من تلك الدراسات ان معظم الحالات التى تعرضت للبحث من البلدان المتخلفة تتشابك فيها ، وتجتمع مؤشرات التخلف فى أبعاده السياسية والاقتصادية والاجتماعية .



وقد ناقش « جامير Gamer R. » فى كتابة القيم « **الامم النامية : منظور مقارن** » هذه القضية بتفصيل شديد ، وتعرض لمسألة الاوضاع السياسية للدول النامية ، وكيف انها لا تزال مرتبطة أوثق الارتباط ورغم حصولها الشكلى على الاستقلال السياسى - بالدول الأخرى الأكثر تقدما بحيث يلحظ انها تسير دائما فى فلكها ، ليس سياسياً فحسب وانما أيضا اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً .

ويعبر « جامير » عن هذه العلاقة ببراعة ودقة ، حين يصفها بانها كعلاقة التابع الرشيد ، Patron بالحامى أو الراعى Client حيث يطلب الاول العون دائما من الثانى ، ولا يستطيع ان يعتمد على ذاته أو يثق بقدراته دون أن يستشير سيده أو راعيه الذى يؤكد له - بطبيعة الحال - مشاعره وظنونه الهدامه ، فيزيده بالتالى ضعفا ، وتخاذلا وإتكالا وتبعية .

أما اذا حاولنا تحليل مؤشر الاستقرار السياسى كعنصر مؤثر فى ظاهرة التخلف ككل ، فإن افتراضنا المبدئى يستند إلى تفاعل العوامل المؤثرة فى تكوين الظاهرة (وان كنا سنركز على البعد السياسى منها) وتتبلور أبعاد هذا المؤشر فى النقاط الاربع التالية :

(١) أن التبعية بمعناها الواسع ، قرين لعدم الاستقرار السياسى . فما من مجتمع تابع لغيره الا ويتأثر بطبيعة الحال بما يحدث فى هذا الاخير من تقلبات وأزمات حتى وان لا تمسه بالدرجة الاولى، الامر الذى ينعكس على وضعه السياسى له مباشرة .

(٢) أن القادة السياسيين للدول المتخلفة لا يخرجون عن كونهم موظفين معينين من قبل المجتمعات التى تفرض عليها الوصاية . ولذا فإن وضعهم شكلى ، صورى ، وغير مؤثر .

(٣) أن الأزمات السياسية لتلك الدول (التابعة) تحدث وتظهر حين يدرك أفراد المجتمع ان السياسة المعلنة هى الزائفة ، وان ما يقع بالفعل هو شئ آخر بعيد عن المصالح القومية ، وبخاصة اذا ارتبط ذلك بالوضع الاقتصادى لهم . ذلك مع افتراض عدم وجود سلطة تشريعية أو وجودها بشكل ضعيف ، ومهترئ .

(٤) غياب المشاركة الشعبية للجماهير فى تولى قيادة الامور فى البلاد النامية ، وذلك يعبر بشكل آخر عن غياب الديمقراطية فى هذه المجتمعات ، وإن وجدت فهى موجودة لإستكمال الشكل فقط وتبعد عن المضمون الجوهرى فى مشاركة الجماهير فى الحكم وربما يرجع ذلك بشكل أساسى إلى أن معظم الحكومات فى دول العالم المتخلف حكومات عسكرية ولم تحكم عن طريق البرلمانات الديمقراطية .، ومن خلال هذين المعيارين لتقسيم دول العالم فاننا لا ننكر أهمية بقية المعايير التى يجب أن يتسند اليها أي تقسيم للعالم .

وإذا كانت مؤشرات متوسط الدخل الفردى أو نصيب الفرد من إجمالى الدخل القومى تعد مؤشراً على التقدم أو التخلف ، فلا شك أن مؤشرات التنمية البشرية والمتمثلة فى العمر المتوقع ومعدل القراءة والكتابة ونسبة القيد بالمراحل التعليمية ونصيب الفرد من الناتج المحلى الإجمالى الحقيقى تعد من دلائل وجود تنمية بشرية ، وكذا تقديرات ونسب الأمية ومؤشرات التعليم العالى والمتمثلة فى نسبة القيد ونوعية الدراسة ونصيب الذكور والإناث .. لا شك أن كل تلك المؤشرات تعد موجهات أساسية فى التعامل مع التقدم والتخلف ، والجداول التالية توضح الموقف فى المناطق الإقليمية فى العالم خلال منتصف التسعينات وهى مستمدة أساساً من تقارير التنمية البشرية الصادر عن الأمم المتحدة .

جدول (٣)

مؤشرات التنمية البشرية حسب المناطق الإقليمية فى العالم لعام ١٩٩٥

البيان / الدولة	الدول العربية	شرق آسيا ما عدا الصين	أمريكا اللاتينية والكاريبى	جميع الدول النامية	البلدان الصناعية	العالم
دليل التنمية البشرية						
العمر المتوقع	٦٢,٩	٧١,٥	٦٩,-	٦١,٨	٧٤,١	٦٣,٢
معدل القراءة والكتابة بين البالغين	٥٤,٧	٩٦,٢	٨٦,٢	٦٩,٧	٩٨,٥	٧٧,١
نسبة القيد فى مراحل التعليم الأولية والثانوية والعالية معًا	٥٨	٧٨	٦٩	٥٦	٨٣	٦٠
نصيب الفرد من الناتج المحلى الإجمالى الحقيقى	٤,٤٥	٩,٤٢٩	٥,٨٧٣	٢,٩٠٤	١٥,٩٨٦	٥,٧٩٨
معدل التنمية البشرية	٠,٦٣٦	٠,٨٨١	٠,٨٢٩	٠,٥٧٦	٠,٩١١	٠,٧٦٤

المصدر : برنامج الأمم المتحدة الإنمائى ، تقرير التنمية البشرية فى العالم لعام ١٩٩٧ ، نيويورك .

UNESCO World Education Report, 1993, 1997.

- معدلات القيد الإجمالى بالتعليم العالى فى الوطن العربى فى سنوات : ١٩٨٠ ، ١٩٨٥ ، ١٩٩٠ ، ١٩٩٥ قدرت بحوالى ٩,٤٪ ، ١١,٥٪ ، ١١,٨٪ ، ١٢,٥٪ على التوالى

جدول (٤)

المعالم الرئيسية للتنمية البشرية حسب النوع (ذكور - إناث) في بعض المناطق الإقليمية فى العالم ١٩٩٥

الدول / البيان	الدول العربية	شرق آسيا ما عدا الصين	أمريكا اللاتينية والكاريبى	جميع الدول النامية	البلدان الصناعية	العالم
معدل معرفة القراءة والكتابة بين البالغين :						
نساء	٤٠,٦	٩٥,١	٨٤,٩	٦٠,٣	٩٨,٥	٧٠,٨
ذكور	٦٦,٩	٩٨,٢	٨٧,٣	٧٨,٤	٩٨,٥	٥٣,٥
نسبة القيد فى مراحل التعليم :						
نساء	٥٣,٧	٧٦,٤	٦٨,٦	٥١,٦	٨٣,٩	٥٧,١
ذكور	٦٣,٣	٨٢,٢	٦٩,-	٦٠,٣	٨١,٥	٦٣,٩
معدل نصيب الفرد من الناتج الإجمالى الحقيقى المكتسب :						
نساء	٢١,١	٢٨,١	٢٦,٩	٣١,٧	٣٧,٧	٣٣,٣
ذكور	٧٨,٩	٧١,٩	٧٣,١	٦٨,٣	٦٢,٣	٦٦,٧

المصدر : برنامج الأمم المتحدة الإنمائى ، تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٧

جدول (٥)

تقديرات أعداد الأميين (١٥ سنة) فما فوق من السكان (بالمليون)

١٩٨٠ - ٢٠٠٠

اسم الإقليم	١٩٨٠			١٩٩٥			٢٠٠٠		
	ذ + أ	أ	أ ٪	ذ + أ	أ	أ ٪	ذ + أ	أ	أ ٪
أقطار الوطن العربى	٥٥,٨	٣٤,٥	٦١,٨	٦٥,٥	٤١,٢	٦٢,٩	٦٧,٩	٤٢,٩	٦٣,٣
أفريقيا جنوبى الصحراء	١٢٥,٩	٧٦,٢	٦٠,٥	١٤٠,٥	٨٧,١	٦٢,	١٤٣,٤	٨٩,٣	٦٢,٣
أمريكا اللاتينية ودول الكاريبى	٤٤,١	٢٤,٧	٥٦,١	٤٢,٩	٢٣,٤	٥٤,٧	٤٢,١	٢٢,٧	٥٤,-
شرقى آسيا : منها الصين	٢٧٦,١	١٨٦,٣	٦٧,٥	٢٠٩,٩	١٤٩,٥	٧١,٢	١٨٢,٤	١٣٢,٣	٧٢,٦
	٢١٨,٨	١٤٧,٩	٦٧,٦	١٦٦,٢	١١٩,٥	٧١,٩	١٤٣,٥	١٠٥,٧	٧٣,٧
جنوبى شرقى آسيا : منها الهند	٣٤٥,٩	٢٠٧,٢	٥٩,٩	٤١٥,٥	٢٥٦,١	٦١,٨	٤٣٧,٧	٢٧١,٨	٦٢,١
	٢٥٠,٦	١٥٢,٧	٦٠,٩	٢٠٠,٧	١٨٢,٧	٦٢,٨	٣٠٠,٨	١٩٠,٥	٦٣,٣
جملة الدول النامية	٨٤٨,٤	٥٣,٦	٦٢,٥	٨٧١,٨	٥٦٦,٧	٦٣,٩	٨٧٠,-	٥٥٨,١	٦٤,٢
جملة الدول الصناعية	٢٩,-	٢٠,٩	١٢,٩	١٢,٩	٧,٩	٦١,٦	١٠,٧	٦,٥	٦٠,٥
جملة العالم	٨٧٧,٤	٥٥١,٤	٦٢,٨	٨٨٤,٧	٥٤٦,٧	٦٣,٨	٨٨٠,٨	٥٦٤,٦	٦٤,١

المصدر : UNESCO, World Education Report, 1995, Table 2, p. 104.

ذ + أ = ذكور وإناث

جدول (٦)

نسبة الأمية بين الكبار (١٥ سنة فيما فوق) فى الفئة العمرية المناظرة من السكان ١٩٨٠ - ٢٠٠٠ (نسبة مئوية)

اسم الإقليم	١٩٨٠			١٩٩٥			٢٠٠٠		
	ذ + أ	ذ	أ	ذ + أ	ذ	أ	ذ + أ	ذ	أ
أقطار الوطن العربى	٥٩,٢	٤٥,-	٧٣,٨	٤٣,٤	٣١,٦	٥٥,٨	٣٨,٥	٢٧,٨	٤٩,٩
أفريقيا جنوبى الصحراء	٥٩,٨	٤٨,٢	٧٠,٨	٤٣,٢	٣٣,٤	٥٢,٧	٣٨,-	٢٩,١	٤٦,٧
أمريكا اللاتينية ودول الكاريبى	٢٠,٣	١٧,٩	٢٢,٥	١٣,٤	١٢,٣	١٤,٥	١١,٨	١١	١٢,٦
شرقى آسيا : منها الصين	٣٠,٧	١٩,٦	٤٢,-	١٦,٤	٩,٤	٢٢,٧	١٣,٢	٧,٢	١٩,٤
	٣٤,-	٢٩,٤	٤٧,٣	١٨,٥	١٠,١	٢٧,٣	١٥,-	٧,٧	٢٣,٦
شرقى آسيا : منها الهند	٦٠,٩	٤٧,٢	٧٦,٥	٤٩,٨	٣٧,١	٦٣,٤	٤٦,٣	٣٤,-	٥٩,٣
	٥٩,٢	٤٤,٧	٧٤,٧	٤٨,-	٣٤,٥	٦٢,٧	٤٤,٢	٣١,٤	٥٧,٩
جملة الدول النامية	٤٢,	٣١,١	٥٣,٢	٢٩,٦	٢١,١	٣٨,٣	٢٦,٦	١٨,٨	٣٤,٥
جملة الدول الصناعية	٣,٤	٢,-	٤,٦	١,٣	١,١	١,٦	١,١	٠,٩	١,٢
جملة العالم	٣٠,٥	٢٢,٨	٣٨,١	٢٢,٦	١٦,٤	٢٨,٨	٢٠,٦	١٤,٨	٢٦,٤

المصدر : UNESCO, World Education Report, 1995, Table 3, p. 105.



جدول (٧)

مؤشرات التعليم العالى فى بعض الدول الأجنبية ١٩٩٢

البيان / الدولة	معدل القيد للفئة المناظرة من السكان (١٨-٢٤ سنة) ٪	المقيدون فى العلوم الطبيعية والتطبيقية من جملة المقيدين ٪	ميزانية التعليم العالى إلى جملة ميزانية التعليم ٪	المشتغلون بالعلوم والفنيون لكل ألف من السكان	نسبة الإناث إلى الذكور فى القيد بالتعليم العالى (الذكور = ١٠٠)
كندا	٦٦	١٤	٢٩,٠	٣	٧١
الولايات المتحدة	٦٦	١٤	٣٤,٤	–	٧٢
اليابان	٣٩	٢٦	٢١,١	٧	٤١
فرنسا	٣٩	٣١	١٧,٧	٥	٤٢
أسبانيا	٣١	٢٩	١٨,٥	١	٣٣
ألمانيا	٢٢	٢٤	٢٢,٠	–	٢٤
إنجلترا	٢٦	٣٩	٢٠,٧	–	٢٦
إسرائيل	–	٣٢	١٩,٠	–	–
كوريا الجنوبية	٤٢	٤٢	٧	٢,٣	٤٩
الاتحاد الأوروبى	٣٠	٣٥	١٠,٦	–	٣٠
الدول الاسكندنانية	٤٩	٤٩	٢٠,٢	٥	٥٥

المصدر : تقرير التنمية البشرية ١٩٩٥ .



جدول (٨)
بعض المؤشرات الصحية والتعليمية والثقافية على مستوى الوطن العربى ١٩٩٣

البيان / اسم الإقليم	العمر المتوقع (سنة)	وفيات الرضع (بالألف)	وفيات أقل من ٥ سنوات (بالألف)	المياه النقية المتاحة للسكان٪	الصرف الصحى المتاح للسكان ٪	الأمية ٪	معدلات القيد فى كل المراحل (٦-٢٣سنة) ٪	الصحف اليوم (لكل ألف من السكان)	التليفزيون (لكل ألف من السكان)	استهلاك الطباعة (كجم للفرد)
أقطار الوطن العربى	٦٢,١	٦	٧٣	٤٥	٣٧	٤٣	٤٢	١١	٢٦	١,٧
أفريقيا جنوبى الصحراء	٥١	٩٧	١٧٤	٧٢	٥٩	٤٣	٥٦	٣٦	١٠١	٣,٢
أمريكا اللاتينية ودول الكاريبى	٦٨,٥	٤٥	٤٦	٨٠	٦٨	١٥	٦٩	٨٧	١٦٤	١٠
شرقى آسيا : منها الصين	٦٨,٨	٤٢	٤٢	٦٨	٢٧	١٩	٥٨	٥٦	٤٥	٦,٦
جنوبى آسيا : منها الهند	٦٠,٣	٨٤	١١٩	٨١	٣٢	٤٩	٥٢	٢٥	٣٣	١,٨
جملة الدول النامية	٥١,١	٧٠	٩٧	٧٠	٣٩	٣٤	٥٥	٤٤	٥٧	٤,٨
جملة الدول الصناعية	٧٤,٣	١٣	١٨	٨٥	-	٩٩	٨٢	٢٧٩	٤٩٠	٦٩
جملة العالم	٦٣	٦٣	٨٦	-	-	١,٧	٦٠	٩٦	١٥٣	١٩

المصدر :

UNESCO, World Education Report, Table 4, p. 105.

UNDP, Human Development Report, Regional 1996, Aggregate, Table No 47, pp. 212-213.



مراجع الفصل الثانى

(١) اسماعيل صبرى عبد الله ، **نحو نظام إقتصادى عالمى جديد** ، (القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٧) .

(٢) السيد الحسينى ، **التنمية والتخلف** ، (الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٩٣) .

(٣) ايف لاكوست ، **العالم الثالث ، أو جغرافية التخلف** ، (بيروت، دار الحقيقة ، ١٩٧٢) .

(٤) بير جاليه ، **العالم الثالث فى الاقتصاد العالمى** ، ترجمة : ذوقان قرقوط ، (القاهرة ، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٧٣) .

(٥) ــــــ ، **نهب العالم الثالث** ، ترجمة : المقدم الهيثم الايوبى ، وذوقان قرقوط، (القاهرة ، دار الكتاب العربى للطباعة والنشر،د.ت)

(٦) بول باران ، **الاقتصاد والسياسى والتنمية** ، ترجمة أحمد فؤاد بلبع ، (سلسلة الالف كتاب ، ٦٢٩ - القاهرة ، الهيئة العامة للكتاب ، ١٩٧٣) .

(٧) بوتومور ، **تمهيد فى علم الاجتماع** ، ترجمة : محمد الجوهرى وآخرون ، (القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨١) .

(٨) چونار ميردال ، ***البلاد الغنية والبلاد الفقيرة*** ، ترجمة : دانيال رزق، (القاهرة، سلسلة اخترنا لك ، العدد ١١٤ ، د.ت) .

(٩) جوكوف وآخرون ، **العالم الثالث : قضايا وآفاق** ، (موسكو ، دار التقدم،١٩٧١) .

(١٠) جوكوف وآخرون ، **البلدان النامية وقضاياها الملحة** ، (موسكو ، دار التقدم، ١٩٧٨) .



(١١) فالكووسكى ، **مشكلات تنمية العالم الثالث** ، (بيروت ، دار الحقيقة ، ١٩٧١).

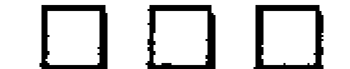
(١٢) محمد الجوهرى ، **علم الاجتماع وقضايا التنمية فى العالم الثالث** ، (القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٧٨) .

(١٣) مصطفى حجازى ، **التخلف الاجتماعى ، مدخل إلى سيكولوجية الانسان المقهور** ، (بيروت، معهد الانماء العربى ، ط ٢ ، ١٩٨٠) .

(١٤) موريس غورنييه ، **العالم الثالث ثلاثة أرباع العالم ، تقرير نادى روما** ، ترجمة : سليم مكسور (بيروت ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ط ٢ ، ١٩٨٢) .

(١٥) والت روستو ، **مراحل النمو الاقتصادى ، بيان غير شرعى**، ترجمة : محمد محمود الامام ، (القاهرة، سلسلة اخترنا لك ، العدد ١١٤ ، د.ت) .

(16) A. Gunder Frank , " **The Sociology of Development and under development of Sociology** " , In Gunder Frank ; Latin America: Underdevelopment or Revolution ; M. R. press , 1989.





الفصل الثالث

نظم التعليم في الدول المتقدمة

(١) خصائص نظم التعليم في الدول المتقدمة

(٢) الاتجاهات المعاصرة للتعليم في :

* فرنسا.
* انجلترا.
* الولايات المتحدة الأمريكية.
* اليابان.

أولاً - خصائص نظم التعليم في الدول المتقدمة

مقدمة:

أشرنا في الصفحات السابقة إلى مدى تأثر النظم التعليمية في دول العالم المختلفة بالقوى والعوامل الثقافية وأن هدف كل المجتمعات هو رفع مستوى الفرد الإجتماعى والإقتصادى عن طريق رفع كفاءة نظم التعليم. ولا خلاف في ذلك بالنسبة لدول غرب أوربا وأمريكا حول أهمية رفع مستوى الفرد وأحقيته في تناول تعليم يتناسب وقدراته. وإن كانت كل منهما تستمد أهدافها من نظرة فلسفية مختلفة فإن الفرد هو هدفها الأول والأخير. إلا أن الإختلاف في نقطة البداية حيث نجد أن الدول الإشتراكية - الصين ، كوبا - تبدأ بالمجتمع لتنتهى بالفرد، أما الدول الديمقراطية - غرب أوربا وأمريكا - فهى تبدأ بالفرد فتساعده على تحقيق أقصى ما يستطيع تحقيقه لنفسه وفي الوقت نفسه ليفهم أن عليه واجبات معينة يتقبلها ويقوم بتأديتها من أجل مجتمعه.

بناء على ذلك نجد أن نظم التعليم بصفة عامة فى تلك الدول تتسم بالتنوع من دولة لأخرى وداخل الدولة الواحدة، هذا مع السماح للهيئات الحرة والدينية بل وتشجيعها على ما تقوم به من نشاط فى مجال التعليم.

وسنتناول أهم خصائص النظم التعليمية فى هذه الدول[١] بالتفصيل فيما يلى:

(١) التعليم من أجل الفرد:

تشترك هذه الدول مع الدول الإشتراكية فى أخذهما بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والذى يعنى العدالة فى توزيع الخدمات التعليمية سواء بالنسبة للأفراد والجهات التعليمية وذلك بغض النظر عن أية إعتبارات إجتماعية كانت أو سياسية أو إقتصادية أو دينية أو عنصرية وما إلى ذلك من إعتبارات، ولكن هذا مع الأخذ فى الإعتبار عند توزيع هذه الخدمات أن هناك تباينًا - على مستوى الأفراد والجهات - فى الحاجات والقدرات والمطالب والإمكانات المتاحة. وإنطلاقًا من ذلك فإن هذه السمة لهى أوثق ما تكون إرتباطًا بالديمقراطية، كما وأنها ترتكن إلى أسس ثلاث وهى: قيمة الفرد، وحريته، ومساواته مع الآخرين الذين هم فى نفس قدراته.

وإذا كانت سمة العصر هى النظرإلى القوى البشرية باعتبارها مصدرًا من مصادر الثروة - إن لم تكن أهمها - فإن تعليم هذه القوى هو السبيل الوحيد للاستفادة منها لتحقيق أكبر قدر ممكن من العائد، ومن هنا تتسابق الدول على اختلاف فلسفاتها إلى إتاحة فرص التعليم - قدر المستطاع - أمام الجميع.

على أن تحقيق ذلك - إتاحة فرص التعليم - فى المجتمعات الرأسمالية يهدف فى المقام الأول إلى خدمة الفرد فى حد ذاته، باعتبار أن التعليم هو الذى يتيح للأفراد الإستمتاع بحياتهم من ناحية والمشاركة فى حياة المجتمع من ناحية أخرى ثم يأتى بعد ذلك هدف خدمة المجتمع بهذه القوى البشرية المتعلمة القادرة على صنع تقدمه.

ويبلغ هذا الإتجاه ذروته فى الولايات المتحدة الأمريكية[٢] حيث للفرد الحرية شبه المطلقة فى شئونه والمشاركة فى شئون مجتمعه ومن ثم تترك شئون



التعليم للأفراد أنفسهم ممثلين فى الهيئات المحلية - وذلك من منطلق الأهداف التى يحددها المجتمع للتعليم والتى تتمثل فى تنشئة المواطن الديمقراطى الحر وأن التعليم من أجل تنمية الفرد بشتى جوانب شخصيته. ومن هنا التنوع فى فرص التعليم، والمتأمل فى نظام التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية يلحظ أن المحتوى والأساليب والأنظمة الفرعية فى البنى التعليمية تتفاوت من ولاية لآخرى ومن جماعة لأخرى (البيض والزنوج والهنود) مع مراعاة أن الدستور ينص على حق كافة الأفراد فى التعليم لمدى زمنى معين. إلا أن الدستور لايمنح الدولة الحق فى التدخل فى شئون التعليم بشكل كبير ومباشر لدرجة أنه ليس هناك وزارة للتعليم فى الولايات المتحدة وإنما هناك «وزارة الولايات المتحدة للتعليم والصحة والشئون الإجتماعية» ويتفرع عنها «مكتب التربية الذى يقوم بعمل الإحصائيات والبحوث وكتابة التقارير عن أحوال التعليم وذلك لرفعها إلى الكونجرس الأمريكى.

(٢) تنوع فترة التعليم الإلزامى أغراضه:

ويعتبر توفير التعليم الإلزامى المجانى فى تلك الدول هو الترجمة الصحيحة لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

وبالرغم من أن المجتمعات الإشتراكية هى الأخرى تذهب إلى تحقيق هذه المرحلة الإلزامية المجانية بل وإلى إطالة مدتها، إلا أن المجتمعات الإشتراكية لم تصل بعد فى هذه الناحية إلى ذلك المستوى الذى وصلت إليه دول غرب أوربا، ناهيك عن إختلاف مرمى هذه السياسة فى كلا المجتمعين فالمجتمعات الإشتراكية تهدف إلى تحقيق تشكيل إجتماعى موحد للأفراد - من منظور أيديولوجى عقائدى معين. فى الوقت الذى هى فيه فى مجتمعات غرب أوربا وأمريكا ترمى إلى تنمية الفرد فى ذاته - لكونه فرداً - وفى جميع جوانبه، الأمر الذى يترتب عليه تنويع ذلك التعليم ليناسب كل فرد حسب ميوله واستعداداته وقدراته وحاجاته وما إلى ذلك بما يتيح لكل فرد أن ينمى ما عنده ومن ثم تشكل خصائصه الذاتية والإجتماعية.

وتمتد مرحلة التعليم الإلزامى لتصل فى بعض هذه الدول إلى نهاية التعليم العام (حتى سن ١٨). وتستهدف فى المرحلة الأولى العمل على تنمية فردية الطفل وفقًا لحاجاته وميوله وكذا تشجيع وإطلاق قدراته الإبداعية والتعبير عن ذاته والإستفادة من فاعليته ونشاطه هذا فضلاً عن تعويد الأطفال العمل الجماعى وبث روح التعاون فيما بينهم. ومن هنا تعنى بنمو الأطفال جسمانيًا وإجتماعيًا وعقليًا ووسيلتها فى ذلك الإهتمام بالتدريبات البدنية وكذا الأمور التى تساعد على نمو الأطفال إجتماعيًا وغرس وتنمية روح الولاء لمجتمعهم هذا فضلاً عن العناية الصحية التى يلقاها الأطفال فى هذه المؤسسات. أما فيما يتعلق بإنشائها فيقوم بذلك العديد من الهيئات والمؤسسات والأفراد. على أنه مما تجدر الإشارة إليه أن بعض هذه المدارس علمانية (مدنية) والبعض الآخر يتبع الطوائف الدينية.

أما فى المرحلة الثانية ونقصد بها مرحلة التعليم الثانوى - والتى هى مرحلة إلزامية فى بعض دول غرب أوربا وأمريكا - فنجد أن إتجاهًا جديدًا ظهر أولاً فى تلك الدول نحو تقديم تعليم متنوع وشامل وسميت مؤسساته باسم المدرسة الشاملة. ولقد أخذت دول كثيرة بهذا النظام فى التعليم. ولكن يجدر بنا أن نشير إلى إختلاف أشكال المدارس الشاملة من بلد لآخر، إذ لايوجد نمط واحد متبع فى كل البلاد التى أخذت بها. فهى فى السويد تختلف عنها فى انجلترا، وهى فى الولايات المتحدة الأمريكية تختلف عنها فى ألمانيا أو غيرها وهكذا، ولكن الهدف الأساسى لكل المدارس الشاملة واحد وهو قبول أطفال المنطقة فى العمر المدرسى الواحد وتعريضهم لتشكيله من الخبرات العملية والإجتماعية والفكرية وتقديم أكبر إمكاناته لها فى تكييف الخبرة التربوية لمواجهة الحاجات الفردية المتنوعة.

أ) الأغراض التربوية للتعليم الالزامى :

تعمل على تمكين الناشئة من تحقيق النمو المتكامل فى شخصياتهم بجوانبها المختلفة الجسمية والفكرية والروحية والإجتماعية، والعمل على إعدادهم ليكونوا مواطنين صالحين فى مجتمع متقدم متطور، ولهذا فهى تفتح أبوابها

لجميع الطلاب وتوفر جميع النماذج من النشاط التربوى، وتكيف الغرض التربوى لخصائص الناشئين الفكرية والوجدانية ومطالبهم وحاجاتهم الشخصية وتطورها، وهى - بالإضافة إلى سعيها إلى تحقيق التكامل فى شخصيات الناشئين - تعمل على تحقيق التكامل بين فروع المعرفة وبخاصة التكامل بين الجانب النظرى والجانب العملى وبين العلوم الطبيعية والدراسات الإجتماعية والإنسانية وتسعى إلى تطوير المعرفة وتجديدها.

ب) الأغراض الاجتماعية للتعليم الالزامى :

وهى تحقق هذا الغرض فى عملها على إزالة الفوارق الطبقية، وتكوين مجتمع متجانس، يتساوى فيه المواطنون بلا تمايز قائم على الإختلافات الإجتماعية والإقتصادية.

جـ) الأغراض الإقتصادية للتعليم الالزامى :

ويتحقق ذلك فى تنوع النشاط التربوى والسعى إلى الوفاء بحاجات الناشئين والتفاعل مع المجتمع وتنظيم دراساتها بطريقة يراعى فيها مطالب العمل والتنمية الإقتصادية للبلاد.

د) الأغراض السياسية للتعليم الالزامى :

إن المدرسة الشاملة تعمل على غرس الروح الديمقراطية فى نفوس الناشئين وتعمل للقضاء على التفاوت بين الطبقات، وإعداد الناشئين للإسهام فى مجتمعهم بفاعلية. هذا ونشير إلى أن التنوع داخل أسوار المدرسة الشاملة فقط حيث نجد العديد من أنواع التعليم الثانوى بجانب المدرسة الشاملة والتى تتجه نحو التخصيص مثل المدرسة الثانوية الأكاديمية والمدرسة الثانوية الفنية فى انجلترا ومدارس الليسيه والكوليجر فى فرنسا.

(٣) تنوع وإستقلال التعليم العالى:

وكما نجد التنوع فى التعليم العام نجد التنوع فى تنظيم التعليم العالى، فهناك مؤسسات تابعة للدولة وأخرى غير تابعة لها فضلاً عن الجامعات الخاصة،

وذلك ليس بمستغرب فى دول تأخذ بالرأسمالية إطارًا لها، تلك التى تعتبر المنافسة من أهم الأسس التى تقوم عليها، ومن ثم فإن هذا التنوع من شأنه تحقيق المنافسة بين هذه المؤسسات والتى فى رأيهم تدفع إلى التقدم. على أنه لايفهم من إستقلال أو حرية مؤسسات التعليم العالى عدم وجود رابط بينها وبين المجتمع، بل على العكس فالصلة بينهما وثيقة، حيث تتعاقد المؤسسات والشركات المختلفة مع الجامعات على القيام بأبحاث معينة لخدمة أغراض خاصة بها حتى يمكن لها أن تتنافس مع المؤسسات الأخرى المشابهة لها، هذا وتتعاون الجامعات الأهلية مع الحكومة فى ميادين كثيرة كالطب والدفاع والزراعة والصناعة ... وما إلى ذلك. ويستثنى من ذلك الأكاديميات العسكرية وكلياتها حيث تشرف عليها الدولة إشرافًا كاملاً وذلك لأغراض الأمن سواء الداخلى أو الخارجي.

(٤) الإهتمام بالعلوم والتكنولوجيا:

تتقاسم الدول - المتقدمة - على إختلاف أيديولوجياتها هذه السمة باعتبارها سبيلاً أساسيًا إلى التقدم، هذا وحتى الدول النامية التى تسعى جاهدة للحاق بركب الدول المتقدمة، ليس أمامها من سبيل سوى الإهتمام بالعلوم والتكنولوجيا.

والمجتمعات الرأسمالية تولى هذه الناحية إهتمامًا كبيرًا وذلك من خلال مؤسسات التعليم على إختلاف مراحلها وتنوعها لتحقيق أكبر قدر من العائد ويظهر هذا الإهتمام فى المناهج وطرق التدريس والنشاط المدرسى فضلاً عن ميادين البحث العلمى فى مؤسسات التعليم العالى، هذا وتضطلع وسائل الاعلام على اختلافها بتعميق مثل هذا الإتجاه.

(٥) حرية التعليم الخاص:

وتنفرد هذه الدول عن الدول الإشتراكية فى هذه السمة، وهى أنه مسموح للأفراد والهيئات بتأسيس المدارس الخاصة، تلك التى تدخل فى جسم نظام التعليم وتعد جزءًا منه وهذه تنال كل مساعدة (مادية أو فنية) من الإدارات التعليمية التابعة لها الأمر الذى يترتب عليه رفع مستواها ومن ثم منافستها للمدارس العامة.



على أن تلك الدول تختلف فيما بينها فى موقفها من هذه المدارس، ففى بلد كالولايات المتحدة مثلاً تحظى هذه المدارس بحرية كاملة. ولاتوجد أية قيود عامة على إنشاء المدارس الحرة فى الولايات المتحدة. وفى عام ١٩٢٢ أصدرت ولاية أوريجون Oregon قانونًا(٣) يقضى بأن يلتحق الأطفال من سن الثامنة حتى سن السادسة عشرة بالمدارس العامة. ولكن المحكمة العليا أصدرت حكمًا فى عام ١٩٢٥ اعتبرت فيه قانون ولاية أوريجون غير قانونى ولايتفق مع دستور الولايات المتحدة. كما أعلنت أن حق والد الطفل فى توجيهه تربوياً ودينيًا حق لاينازع فيه بل هو جزء هام من الحريات التى يتمتع بها الآباء. ولم تنسى المحكمة فى نفس الحكم أن تؤكد حق كل ولاية من الولايات فى وضع النظم العامة .... وفى أن تقوم بتفتيشها والإشراف عليها وبأن تختبر المدرسين والتلاميذ. كما أن لها الحق أن تتأكد من إلتحاق الأطفال فى سن الإلزام بالفعل بمدرسة ما عامة أو حرة، وأن يكون الموظفون من ذوى الأخلاق الطيبة والإتجاهات الوطنية وبأن تقوم المدارس بتدريس بعض المواد المعينة اللازمة لكل المواطنين (كاللغة الإنجليزية) وأن تمتنع عن تدريس أى شئ معاد للصالح العام.

ويمثل القرار الذى اتخذته المحكمة العليا فى حالة ولاية أوريجون النظام الذى يتبع فى الوقت الحاضر حيال المدارس الحرة فى كل أنحاء أمريكا. فقد أصبح للآباء مطلق الحرية لإرسال أبنائهم للمدارس التى يرغبونها. ولاتحصل المدارس الحرة طائفية كانت أو غير طائفية على أية اعانات من الأموال العامة ولو أن بعض الولايات تصرف الكتب الدراسية بالمجان. لتلاميذ المدارس الطائفية كما أن بعضها الآخر ينقل تلاميذ هذه المدارس إلى مدارسهم بالمجان أيضًا. وتدل الإحصائيات على أن بالمدارس الحرة تستوعب ١٢٪ من جملة عدد التلاميذ المنتظمين بالمدارس الأولية والثانوية. ومعظم المدارس الحرة تتبع الطائفة الكاثوليكية وبعضها مدارس مدنية تجريبية خاصة أو مدارس تعد طلابها للإلتحاق بالكليات. وكل هذه المدارس تحصل المصروفات من تلاميذها.

أما فى فرنسا فإنه بحكم القانون مسموح للأفراد والهيئات بفتح مدارس حرة وعلى جميع المستويات شريطة موافقة الجهات المختصة وعلى رأسها وزير التعليم القومى(٤). أما فى إنجلترا فهى تدخل فى جسم نظام التعليم. ويوجد عدد كبير من المدارس الحرة تقوم بجميع الخدمات التعليمية من حضانة وإبتدائية وثانوية وفنية. ولاتخضع المدارس الحرة لإشراف السلطة المركزية أو السلطات التعليمية المحلية إلا أن المدارس التى تقدم تعليمًا فى مستوى التعليم الإجبارى يقضى القانون بتسجيلها والسماح بالتفتيش عليها، على أن يعترف بصلاحيتها لتحقيق الأهداف التى انشئت من أجلها وعلى مستوى لايقل عن ذلك الذى نجده فى المدارس العامة. ومن الجدير بالذكر أن بعض هذه المدارس الخاصة المشهورة والتى تعد مدارس عامة Public Schools مثل (اثيون - هارو - رجبى - ونشستر)(٥) لها أصالتها وعراقتها فى التعليم البريطانى.

وتتفق هذه الدول فى أنها تضطلع بدور معين حيال هذا النوع من التعليم بشرط أن يقوم أولياء أمور التلاميذ بهذه المدارس بدفع الضرائب التعليمية المستحقة عليهم للدولة، على أساس أنهم قد اختاروا أو فضلوا هذا النوع بمحض إرادتهم فى الوقت الذى تيسر فيه الدولة لكل طفل مكانًا فى مدارسها العامة ... وتتفق أيضًا فى أن الدولة تفرض على كل الأسر ضرورة التحاق الأطفال بمرحلة التعليم الإلزامى أيًا كان نوع المدرسة التى يلتحقون بها (عامة - خاصة - طائفية).

(٦) وضعية التعليم الدينى والطائفى وحدوده فى الدول المتقدمة :

تقوم المؤسسات الدينية والهيئات الطائفية فى تلك الدول بتأسيس مدارس خاصة بها، هذا وتختلف العلاقة بين هذه المدارس والنظام التعليمى من دولة لأخرى بالرجوع إلى القوى الثقافية التى تشكل كل دولة، فعلى سبيل المثال نرى فى بلد كفرنسا أنه ليست هناك علاقة بين المدارس العامة والطائفية، فكلاهما بشكل نظامًا خاصًا، الأول علمانى تشرف عليه الدولة والثانى دينى تشرف عليه الكنيسة، ولايحق لأى جهة من جهات الإشراف هذه التدخل فى شئون النظام الآخر.



وقد قدمت الدولة إقتراحًا لتنظيم العلاقة بين المدارس الطائفية والدولة، من ثلاث بدائل، عليها أن تختار إحداها وهى إما الإندماج التام فى نظام التعليم القومى، أو أن تقوم الدولة بدفع أجور المعلمين المؤهلين فى المدارس التى تسير حسب المستويات التى تضعها وزارة التعليم القومى أو أن تستقل هذه المدارس استقلالاً تامًا دون أن تحصل على أية مساعدات مالية. وعلى الرغم من أن غالبية المدارس الطائفية قد إختارت النمط الثانى من العلاقة إلا أن المشكلة لاتزال قائمة لدرجة القول أنه قد يصعب الوصول إلى مخرج لها. وذلك لأن المشكلة ذات جذور تاريخية ترجع إلى بداية الثورة الفرنسية ومحاولة جعل التعليم علمانى متحرر من سلطة الكنيسة إلا أن الحرب العالمية الثانية عضدت سلطة الكنيسة مرة أخرى. ومازالت الأحزاب الفرنسية تنقسم إزاء الطريقة التى يجب أن تحل بها هذه الثنائية القديمة، فالإشتراكيون يفضلون إحتكار الدولة للتعليم مع منع المدارس الطائفية الخاضعة لإشراف الكنيسة، بينما يريد الكاثوليك أن تتكامل مدارس الكاثوليك الحرة فى ظل نظام الدولة، مع قبول التعليم الدينى وتأثير الكنيسة بوجه عام.

وبمعنى آخر فإن هذه المدارس لاتقع خارج سلطان الدولة، الأمر الذى يدعونا إلى القول بأنه إذا كانت فرنسا قد اتخذت من المركزية سبيلاً يدعو لتحقيق التماسك القومى - كما سيرد - فإن أول عوائق تحقيق هذا الهدف تظهر فى مدارسها حيث يرفع أعداء الكنيسة شعار الدولة وهو التعليم المجانى العلمانى، فى الوقت الذى ترفع فيه الكنيسة شعار (حرية التعليم) بمعنى حرية الآباء فى اختيار نوع المدارس التى يفضلونها لأبنائهم شريطة عدم تحملهم لأية أعباء مالية أخرى.

على أن وزارة التعليم القومى تقوم بالتفتيش على كل المدارس، وذلك للإشراف على مناهجها من ناحية والتأكد من أن سير التعليم بها لايتعارض مع القانون، وثالثًا للتثبت من قواعد الأمن والصحة.

أما إذا اتجهنا شطر الولايات المتحدة الأمريكية. فنجد أنه فى نصف القرن الماضى تضاعف السكان الكاثوليك بأمريكا تقريبًا عن طريق الهجرة من ايرلنده

وألمانيا وبعد ذلك من إيطاليا والنمسا وتنوع جمهور السكان الكاثوليك بأصولهم المختلفة وبتقاليدهم الأجنبية التى تختلف عن المثل العليا العامة للشعوب الناطقة بالانجليزية. ولقد كان الرهبان المدرسون الذين من أصل أمريكى وانجليزى وايرلندى وفرنسى غير قادرين على استيعاب المشكلة على ضخامتها فدعى كثير من الرهبان الجدد من جميع الأقطار الأوربية للمساعدة فى هذه المهمة ولكن نقص عدد المدارس الطائفية، وضرورة التضحيات المالية الكثيرة لصالح المهاجرين الفقراء ولمعونة المدارس الكاثوليكية، قد أجبرت كثيرًا من الآباء الكاثوليك على ارسال أطفالهم إلى مدارس عامة غير مذهبية. وبذلك اعترف كثير من الكاثوليك بحق الدولة فى التحكم فى تعليم مواطنيها، ولقد رغبوا فى الوصول إلى اتفاق مع الدولة بهذا الصدد. وفى عام ١٨١٩ نشر توماس بوكويلون أستاذ اللاهوت الأخلاقى بالجامعة الكاثوليكية التى أنشئت بواشنطن مقالاً اعترف فيها بأن للدولة إلى جانب حقها العام «الحق الخاص والأصيل فى أن تربى الأجيال القادمة ولها الحق أيضًا فى أن تفرض الحضور للمدرسة، وأن تعين حدًا أدنى من التعليم وأن تفتش على المعاهد الخاصة ولقد هاجم الكاثوليك آراء بوكولون وانكروا حق الدولة فى أن تفرض تشريعات اجبارية فى التعليم. ولقد توصل الأساقفة الأمريكيين إلى حل وسط يسمح للآباء بارسال أطفالهم إلى المدارس العامة فى حالة عدم وجود مدارس كاثوليكية. ولم يقبل البعض هذا القرار ورفعوا الأمر إلى روما حيث أيد البابا المنع الكامل، وانتهت بذلك بشكل حاسم محاولات التوفيق. وكانت المدارس العامة الغير مذهبية لاتتمشى مع أفكار التعليم الكاثوليكى وكان على المدارس الكاثوليكية عندئذ أن تقيم نظامًا منفصلاً مستقلا، ونجح رؤساء الأساقفة الأمريكيون فى إقامة نظام على نسق جيد، يتضمن مدارس عليا ومعاهد للمعلمين ومعاهد عامة وجامعات كاثوليكية منفصلة. ولاتقبل هذه المدارس معونة عامة أو فيدرالية خشية تدخل الجهات الفيدرالية أو الولائية فى سياستها التعليمية.

أما فى انجلترا فالوضع يختلف، حيث أن المدارس الطائفية تدخل فى نطاق نظام التعليم البريطانى ومن ثم تتمتع بكل الإمتيازات شأنها فى ذلك شأن



المدارس الأخرى. وقد قامت هذه المدارس فى انجلترا فى وقت كانت الدولة فيه غير قادرة على الوفاء بالتزاماتها التعليمية. على أنه بصدور قانون بتلر عام ١٩٤٤ والذى نظم شئون تدريس الدين والمدارس الطائفية على النحو التالى:

- يبدأ اليوم الدراسى - بالمدارس الطائفية وكذا العامة - بصلاة جماعية.
- يعطى تدريس الدين أهمية كبيرة.
- من حق الآباء طلب إعفاء أبنائهم من حضور الصلاة اليومية وحصص الدين.
- وعندما يرغب بعض الآباء فى إلحاق أبنائهم بمدرسة معينة وغير موجودة بالجهة المحلية التى يعيشون فيها - لأسباب دينية - فإنه يتوجب على السلطات المحلية تحقيق رغبته هذه شريطة ألا يحملها ذلك أعباء مالية ضخمة، فضلاً عن تأكدها من مدى مناسبة التعليم الذى تقدمه هذه المدرسة المختارة.
- غير مسموح لأى مدرسة طائفية بأن تمنع أى طفل من الإلتحاق بها لأنه لايحضر إجتماعات مدارس الأحد أو إجتماعات الكنيسة لطائفة أخرى.
- تنقسم المدارس الطائفية إلى:

(١) مدارس خاضعة للرقابة:

وهى التى تتحمل سلطات التعليم المحلية نفقات إصلاحها وتجديدها فضلاً عن تعيين المدير وثلثى المعلمين، وهناك منهج للدين - متفق عليه - لهذه المدارس تضعه لجنة مشتركة من ممثلين عن الطوائف الدينية وروابط المعلمين والسلطات التعليمية المحلية.

(٢) مدارس معانة:

وهى التى تكون نفقات إصلاحها وتجديدها مشاركة بين الطوائف وسلطات التعليم المحلية وتقوم هذه السلطات بتعيين ثلث عدد المديرين، ويقوم المديرون بتعيين المعلمين. أما عن تدريس الدين فيمكن أن يكون وفق العقائد الطائفية التى تنتمى إليها المدرسة، ويمكن - إذا رغب أولياء الأمور - أن يكون وفق المنهج المتفق عليه.

(٣) مدارس ذات إتفاق خاص:

وهى التى تقوم السلطات التعليمية المحلية بتعيين كل معلميها بما فيهم معلمى الدين، هذا وإن كان من حق مديرى هذه المدارس الإعتراض على المعلمين فى حالة كونهم غير مؤهلين تأهيلاً كافياً لتدريس العقائد الدينية.

وهكذا من عرضنا لهذه السمات السابقة التى تتميز بها نظم التعليم فى دول غرب أوروبا وأمريكا يمكن أن نستخلص منها سمة أخرى ألا وهى ذلك التنوع وتلك المرونة التى لمسناها من دولة إلى أخرى بل وحتى داخل الدولة الواحدة بل وفى نظام التعليم الواحد فى المناهج وطرق التدريس والكتب وإدارة التعليم وتمويله وتنظيمه وما إلى ذلك ... بحيث يستحيل علينا أن نقرر أننا أمام نظام واحد تأخذ به كل هذه الدول.

وسنعرض فيما يلى لاهم الاتجاهات المعاصره للتعليم فى بعض دول العالم الغربى (المتقدم).

ثانياً - الاتجاهات المعاصره للتعليم فى بعض الدول المتقدمة:

أ) الإتجاهات المعاصرة للتعليم العام فى فرنسا(٦) :

يقوم نظام التعليم فى فرنسا على عدة إعتبارات أهمها مجانية التعليم العام والزاميته من سن ٦ إلى ١٦ سنة وحياد التعليم العام وعدم طائفيته وقيام التعليم الخاص بجانب التعليم العام وإحتكار الدولة لمنح الشهادات الدبلومات والدرجات بعد امتحانات عامة، ومدة التعليم العام فى فرنسا اثنا عشر عاما من سن السادسة حتى سن الثامنة عشرة تغطى فترة الإلزام منها عشر سنوات من السادسة حتس السادسة عشر ويتكون نظام التعليم العام الفرنسى من المراحل الاتية:

مرحلة الحضانة :

ومدتها أربع سنوات من سن السنتين حتى السادسة وهى مرحلة إختيارية لا تدخل ضمن سن الإلزام وإن كانت تضم ما يزيد عن ٦٠٪ من الاطفال. وتعتبر

هذه المرحلة تمهيداً للمرحلة الإبتدائية ويعتز الفرنسيون بالدور الذى تلعبه هذه المرحلة كقوة إجتماعية فى العناية بأطفال الطبقة العاملة. وتقع هذه المدارس تحت الإشراف المباشر لوزارة التربية ولها جهاز إشرافها الخاص بها.

وهدف هذه المرحلة هو العناية بالطفل ورعايته رعاية كاملة من ناحية وتهيئة الطفل لتلقى تعليمه الابتدائى من ناحية اخرى.

المرحلة الابتدائية :

ومدة الدراسة بها خمس سنوات من سن السادسة حتى الحادية عشرة وبعدها ينتقل التلميذ إلى التعليم الثانوى، والتعليم الإبتدائى مشترك ولكن توجد أيضا مدارس منفصلة للبنين وأخرى للبنات.

المرحلة الثانوية :

بعد الإنتهاء من المرحلة الابتدائية يتقدم التلاميذ لمواصلة دراستهم فى المرحلة الثانوية ومدتها سبع سنوات من ١١ إلى ١٨ ولكنها مقسمة إلى مرحلتين:

(١) مرحلة التعليم الثانوى الادنى :

ومدتها اربع سنوات من سن ١١ إلى ١٥ ويقبل بالمرحلة كل الاطفال الذين أنهوا المرحلة الإبتدائية والتعليم بهذه المرحلة ذو طابع عام وان كانت برامج الدراسة متنوعة وموزع عليها التلاميذ حسب إستعدادتهم وقدراتهم ويمكن نقل التلميذ من برنامج دراسى لاخر مناسب له.

وأمام خريجى هذه المرحلة فرصة الإلتحاق بالمرحلة التعليمية التالية : (مرحلة التعليم الثانوى الاعلى)، وهناك ايضا شهادة للتعليم الحر، تمنح لأولئك الذين أتموا التعليم الثانوى الأدنى وأمامهم عام آخر لاتمام فترة التعليم الإلزامى وهذه السنة يمضيها الطالب فى دراسة الحرفة التى يختارها .

(٢) مرحلة التعليم الثانوى الاعلى :

وهناك نوعان من التعليم الثانوى الاعلى :



(١) الثانوى ذو المدى الطويل ومدته ثلاث سنوات يؤدى إلى الشهادة الثانوية (البكالوريا) .

(٢) الثانوى ذو المدى القصير ومدته لا تزيد عن سنتين ويؤدى إلى دبلوم فى التدريب المهنى.

ويلتحق التلاميذ بأى النوعين بناء على قدراتهم واستعداداتهم ويضم التعليم ذو المدى الطويل اقساما وشعبا علمية وتكنولوجية وادبية وهناك مقررات اساسية اجبارية للجميع منها اللغة الفرنسية والتاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية واللغات الحية والرياضيات والعلوم الطبيعية والتربية الرياضية.

أما التعليم ذوى المدى القصير فيتضمن تدريباً مهنيا فى أساسه.

التعليم العالى والجماعى

الحلقة الثانيه الطويله للتعليم الثانوى

البكالوريا

الحلقة الثانيه القصيره للتعليم الثانوى

القسم التقنى | جـ | د | (د) | (ث) | (ب) | (أ)

الدبلوم المهني

جـ | دَ | (د) رياضة وإحياء | (ث) | (ب) إقتصاد واحتماعيات | (أ) | (أ)

الصناعى القسم التجارى والادارى

نهاية الالزام

شهادة التدريب المهنى لصعان التعلم السبتهم ٢٤,٥٪

رياضيات وتكنولوجيا | علوم رياضيات | انسانيات

٣٩٪ المجموعة الاكاديميه التقليديه

التلاميد المتوسطين وعير الراغبين فى الدراسة الاكاديميه ٣٦ ٥٪

مناهــج عامــة

المرحلة الابتدائية

٦ – ١١

بدايه الالزام

مدارس الحضانة

٥ – ٦ ١٠٠٪

٤ – ٥ ٩٤٪

٣ – ٤ ٧٥٪

٢ – ٣ ٢٥٪

النظام التعليمى فى فرنسا (حديثا)



إدارة التعليم فى فرنسا

تسير فرنسا على نظام الإدارة التعليمية المركزية باعتبار أن هذه المركزية هى الطريقة الفعالة للإدارة، وعلى هذا فالغرض من إتباعها لا يماثل غرض إتباع الدول الإشتراكية لها. ولا تهدف الرقابة المركزية فى فرنسا لإخضاع الفرد لمشيئة الدولة ولا تهدف لملء ذهن المواطن بأية عقائد سياسية معينة ولكن غرضها الأول والأساسى تنمية روح الوحدة والتماسك القومى ضد ما يهدد سلامة الدولة وإستقرارها داخل البلاد وخارجها.

وقد وجه التعليم فى مختلف مراحله فى فرنسا إلى تنمية الشعور بالولاء نحو الوطن وذلك عن طريق الفهم الصحيح للتراث الثقافى الذى يشترك فيه جميع أبناء الأمه. ويعتقد الفرنسيون أن مناهجهم الدراسية لا توفر الثقافة الموحدة وحسب لجميع أبناء الأمة بل تعتبر أيضا وسيلة هامة للتدريب العقلى وتؤدى إلى تنمية القدرة على النقد وإلى وضوح الفكر والتعبير وتنمية الذوق والتقدير. كما يرون أن تربية أبناء الأمة يجب أن توضع فى أيدى أخصائيين مدربين ذوى خبرات ممتازة وإن هذا الصنف من الأخصائيين يتوافر عند السلطة المركزية عنه عند السلطة المحلية.

السلطة المركزية - وزارة التربية القومية :

تقع إدارة كل الشئون الثقافية فى فرنسا من فنون وآداب وعلوم وتربية بدنية تحت رقابة وإشراف وزارة التربية القومية. ويعتبر الوزير مسئولا أمام البرلمان عن حسن سير التعليم القومى وعليه أن يعد الميزانية ويقدمها للبرلمان ويشرف على تنفيذ القوانين، كما أن له سلطة إصدار مراسيم تصبح نافذه المفعول اذا وقع عليها رئيس الجمهورية، ويرشح الوزير أيضا أسماء الموظفين لتولى المناصب الهامة فى الوزارة، والمفتشون العاملون اختصاصيون فى مختلف العلوم وعليهم تخطيط المناهج وإقتراح التغييرات فيها وفى طرق التدريس وتحدد الوزارة المناهج وبرامج الدراسة وطرق التدريس لكل المدارس. كما تضع شروط التقدم للإمتحانات وشروط الحصول على المنح التعليمية.

وهناك عدة هيئات تقوم بتوجية الوزارة ونصحها ومنها المجلس الأعلى للتعليم القومى ويتكون هذا المجلس من موظفين خارج الخدمة وبعض الموطفين الكبار وأساتذة الجامعات ومن أعضاء منتخبين ويوجد أيضا مجلس تعليمى لكل مرحلة من مراحل التعليم وتكون هذه المجالس هيئات إستشارية للوزير يستشيرها فى كل خطط الإصلاح التعليمى وبرامج الدراسة والإمتحانات وفى تنظيم المعاهد.التعليمية وفى الموافقة على الكتب الدراسية وفى كل ما يتعلق بالتعليم (لاحظ تأثر نظام إدارة التعليم المصرى بما هو موجود فى فرنسا) .

الإدارة المحلية :

ويتمثل التنظيم الإدارى للسلطة المركزية على نطاق أضيق فى الأقسام الإدارية الإقليمية المختلفة من حيث مسئولية مدير التعليم للمحليات المنتخبة ووجود مجالس استشارية مماثلة لما هو موجود فى السلطة المركزية .

وفى ختام هذا الموضوع نؤكد أن الإدارة التعليمية المركزية فى فرنسا لا تهدف لخضوع الفرد لسيطرتها خضوعا تاما فهى تهدف من هذه المركزية إلى أمور ثلاثة رئيسية :

(١) تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية تحقيقا عمليا وذلك بتقديم تعليم إجبارى مجانى مدنى لكل أبناء الدولة وترى فرنسا أنه لا يمكن تحقيق هذا الأمر إلا إذا تولت الدولة إدارة التعليم وتوجيهه.

(٢) الاشراف الفنى على شئون التعليم بوضعه فى أيدى خبراء مدربين فالتعليم عمل قومى واسع ولذلك يجب أن تشرف عليه هيئة مختارة من الفنيين. ولا تتوافر هذه النوعية من الفنيين عادة الا عند السلطة المركزية التى تجتذب اليها أحسن العناصر والكفاءات العلمية والإدارية.

(٣) تحقيق التماسك القومى لا عن طريق خضوع الأفراد خضوعا كاملا للدولة بل عن طريق مشاركة بعضهم للبعض الآخر فى دراسة التراث الثقافى للامة وتكوينهم بذلك وحدة ثقافية مميزة.

وكما رأينا فإنه رغم أن النظام التعليمى مركزى فانه لا يمنع وجود هيئات كثيرة لنقده وتوجيهه فالبرلمان يلعب دوراً هاما فى مناقشة السياسة التعليمية



وهناك أيضا المجلس الأعلى للتعليم القومى، كما تقوم بعض الهيئات الدينية وغيرها من الهيئات الحرة بفتح المدارس، وتسهم كثير من الهيئات وعامة الشعب والمختصين فى صحافة تربوية يقظة وعدد كبير من الهيئات والجمعيات الفنية تمثل وجهات النظر المختلفة التربوية والسياسية ولا تتوانى هذه الهيئات والجمعيات عن نقد السلطة المركزية والسلطة التعليمية.

ولا شك أن النظام التعليمى الذى تشرف عليه الدولة والذى يسمح بوجود هيئات قوية لنقده وتوجيهه نظام يساعد على النمو والتطور ويخالف تمام المخالفة النظام التعليمى الذى تشرف عليه الدول الشيوعية، والذى يعتبر مجرد توجيه النقد للنظام خيانه عظمى وقد انتجت التربية الفرنسية فى ظل هذا النظام إناسا تميزوا بفرديتهم وبحبهم للنقد وبعدم خضوعهم وإستسلامهم للسلطة، انتج مواطنين لا أتباعاً.

ب) الإتجاهات المعاصرة للتعليم العام فى انجلترا (٧) :

مدة التعليم العام فى انجلترا ثلاث عشرة سنة من سن الخامسة حتى الثامنة عشرة والإحدى عشر سنه الاولى منها الزامية اجبارية.

وينظم السلم التعليمى الرسمى العام كما يلى :

المرحلة الأولى وتتكون من قسمين :

رياض الاطفال :

ومدتها سنتان من سن الخامسة حتى سن السابعة ونظرا لأن فترة الإلزام فى إنجلترا تبدأ من الخامسة فإن هذه المرحلة تدخل فيها وتعتبر مرحلة الزامية مجانية. وقد يكون هذا النوع من المدارس فى أبنية مستقلة خاصة به أو فى أبنيه مشتركة مع المرحلة الإبتدائية. والتعليم فى هذه المرحلة مشترك ويقوم بالتدريس فيه مدرسات فقط.

والوظيفة الأساسية لرياض الأطفال هى مساعدة الطفل تدريجيا على الدخول إلى مرحلة التعليم الرسمى المنظم وإستثارته لإكتشاف بيئته المحيطة به.

ويتعلم الطفل أيضا مبادئ القراءة والكتابة والحساب فى هذه المرحلة وذلك فى الوقت المناسب عندما تظهر إستعداداته وقدراته.

المدرسة الإبتدائية :

ومدتها أربع سنوات بين سن السابعة حتى الحادية عشرة يتقدم التلميذ فى نهايتها لإمتحان القبول للمرحلة الثانوية، وتدور موضوعات الدراسة بهذه المرحلة حول الموضوعات التى تدرس عادة فى المدرسة الإبتدائية وهى الموضوعات التى تعنى اساسا بتعليم القراءة والكتابة والحساب وبعض العلوم العامة والتربية الدينية والقومية والفنية والموسيقية والرياضية وفقًا لمفهوم الفلسفة الواقعية العلمية (التجريبية) .

إلا أن الدراسة تتركز حول نشاط التلميذ وإيجابيته ولا تعتمد على الحفظ والتلقين. وبالنسبة للتربية الدينية فإن جميع المدارس فى انجلترا بما فيها المدارس الإبتدائية تبدأ يومها الدراسى بالصلاة. أما منهج التربية الدينية فهو منهج غير طائفى فى طابعه وإنما يعتمد على المبادئ والقيم الدينية العامة المشتركة وتعد هذا المنهج لجنة رسمية تضم ممثلين من وزارة التربية والسلطات التعليمية المحلية ونقابات المعلمين والهيئات الدينية فى المنطقة.

المرحلة الثانوية :

ومدتها سبع سنوات من سن الحادية عشرة حتى الثامنة عشرة وهى على قسمين :

- **القسم الأول :** ومدته أربع سنوات من سن الحادية عشرة حتى الخامسة عشرة وتؤدى فى النهاية الى إمتحان الشهادة الثانوية العامة المستوى العادى ونظراً لأن سن الإلزام يمتد حتى السادسة عشرة فإن هذا القسم الأول من المرحلة الثانوية يعتبر مرحلة إلزامية مجانية.
- **القسم الثانى :** مدته ثلاث سنوات من سن الخامسة عشرة حتى الثامنة عشرة تؤدى فى النهاية إلى إمتحان الشهادة الثانوية العامة المستوى المتقدم. وهى الشهادة التى تؤهل للإلتحاق بالجامعات والمعاهد العليا.



ويتكون التعليم الثانوى العام فى إنجلترا من أربعة أنواع من المدارس :

(١) المدرسة الثانوية العامة الاكاديمية :

وهى أقدم انواع المدارس فى انجلترا وتحظى بمكانة إجتماعية كبيرة لأسباب تاريخية ولأنها الطريق المؤدى للجامعة والتعليم العالى. ويقبل بها أحسن التلاميذ الناجحين فى إمتحان القبول للتعليم الثانوى أو صفوه التلاميذ الذين يمثلون ٢٠٪ تقريبا وتهتم المدرسة أساسا بالدراسات الاكاديمية.

(٢) المدرسة الثانوية الفنية :

وهى أيضاً تحظى بمكانة كبيرة وتحصل على نسبة من أحسن الناجحين فى إمتحان القبول للتعليم الثانوى تعادل ثلث التى تحظى بها المدرسة الاكاديمية، ومنهجها يميل الى المواد المهنية التى غالبا ما تكون دراسات هندسية وفنية للذكور وموضوعات تجارية متنوعة للإناث.

(٣) المدرسة الثانوية الحديثة :

وهى نوع من المدارس تضم ما يقرب من ٧٠ إلى ٧٥٪ من تلاميذ المرحلة الثانوية فى إنجلترا والغالبية العظمى من تلاميذها يتركونها عند نهاية مرحلة الإلزام والقلة الضئيلة منهم هى التى تستطيع مواصلة التعليم الذى يؤهل للحياة وشغل أوقات الفراغ. وهى تعتبر أقل أنواع التعليم الثانوى مكانة فى إنجلترا وتعانى من المشكلات الكثيرة التى من أهمها انخفاض مستوى التعليم وتباين قدرات التلاميذ وضعف مستوى هيئات تدريس وإنخفاض مؤهلاتهم ونقص الخدمات التعليمية المناسبة.

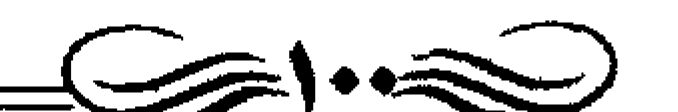
(٤) المدرسة الشاملة :

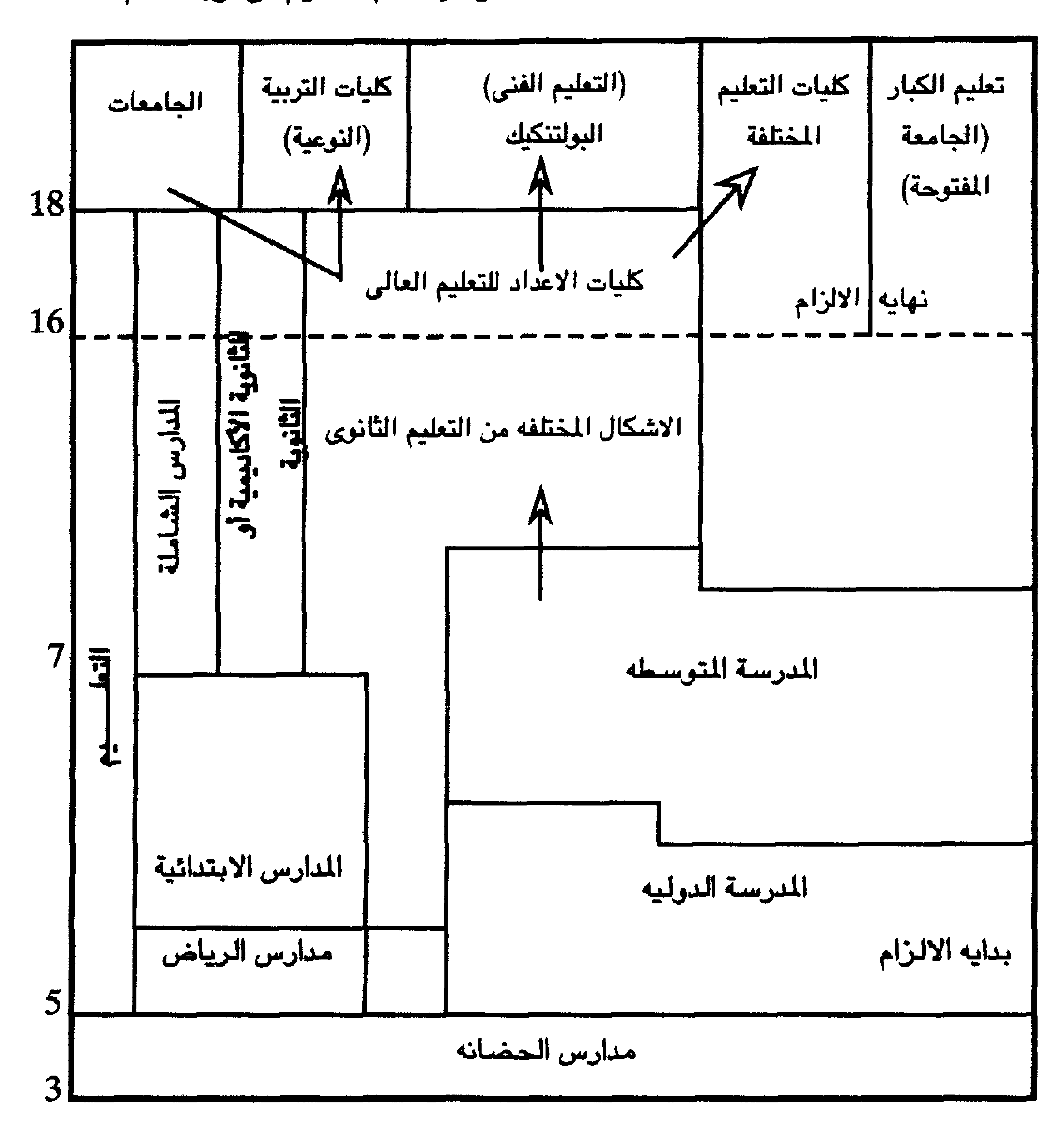
وهى نوع من المدارس يشتمل على أنواع مختلفة من التعليم الثانوى ويقبل فيه جميع التلاميذ دون أى تميز. وتثير المدرسة الشاملة فى انجلترا كثيرا من الجدل والمناقشة وقد تبنى فكرتها حزب العمال لإعتبارات إجتماعية وتربوية من أهمها :

(١) تكافؤ الفرص التعليمية للجميع.
(٢) القضاء على طبقية التعليم الثانوى.
(٣) التغلب على مشكلة القبول والإختيار للتعليم الثانوى.
(٤) مواجهة الحاجات المختلفة للتلاميذ وتنويع المقررات وتعددها.
(٥) وجود فرص أكبر للتدريب العملى والعلمى.
(٦) التسهيلات الإدارية والعملية فى توجيه التلاميذ ونقلهم من فرع دراسة لآخر داخل المدرسة وفقا لاستعدادتهم وقدراتهم.

وقد عارض حزب المحافظين فكرة المدرسة الشاملة لإعتبارات تربوية وإجتماعية أيضاً أهمها :

(١) أنها تقضى على أهم ما يتميز به التعليم الانجليزى وهو العناية الفردية بالتلميذ لأن المدرسة الشأملة تقوم بتعليم أعداد كبيرة تنعدم فيها العلاقة الشخصية المباشرة بين المعلمين والتلاميذ.
(٢) أنها تؤدى إلى خفض مستوى التعليم ونوعيته ويرى كاندل انه لا يصح التضحية بمبدأ تهيئة التعليم المناسب للتلميذ المناسب «وهو المبدأ التربوى السليم فى سبيل تحقيق المساواة الإجتماعية فى المدرسة.
(٣) أنها تعنى بالتلميذ المتوسط فقط ولا تعنى بالتلميذ الموهوب.
(٤) أنها تثير كثيرا من المشكلات فى إدارتها وتنظيمها نظرا لضخامة المدرسة وكثرة تلاميذها ومعليميها.





نظام التعليم فى انجلترا وويلز

إدارة التعليم فى انجلترا :

يسير نظام التعليم فى إنجلترا على نظام يخالف النظام الذى تسير عليه فرنسا فلا تسيطر الدولة على كل شئون التربية والتعليم بل تشترك فقط فى وضع سياسة عامة له تهتدى بها السلطات المحلية فى إشرافها على التعليم وتكيفها وفقا لظروفها وحاجاتها.

ويوضح لنا تاريخ التربية فى انجلترا أن الدولة لم تدخل فى شئون التعليم إلا حين وجدت أن الهيئات الخيرية والدينية والمدنية لا تستطيع بالفعل النهوض بتعليم أبناء الشعب ولم يكن تدخلها اذ ذاك تدخل ورقابة وسيطرة بل تدخل عون ومساعده.

ووجهة نظر الانجليز أنه يتعين غلى الدولة أن تتأكد من حصول كل مواطن على الحد الضرورى الذى يعتبر حدا أدنى للتعليم وليس آمر تدبير هذا الحد من واجبات الدولة بل من واجبات السلطة المحلية ومن واجبات الآباء، فعلى السلطات المحلية وفقا لقانون ١٩٤٤ أن تعلم كل طفل وفقا لميوله واستعداداته وأن تهيئ له كل الظروف التى تضمن تحقيق مبدأ تكافو الفرص التعليمية ولوالد الطفل بعد ذلك مطلق الحرية فى أن يرسله إلى مدرسة عامة أو إلى أية مدرسة خاصة أو حرة وذلك فى فترة الإلزام.

ويرى الانجلبزا أن مثل هذا النظام يمنح الحرية للسلطات المحلية كما يضع مسئولية كبيرة على عاتق هذه السلطات تتفق مع السلطات الممنوحة لها. وقد نتج عن هذه النظرة نحو شئون التربية والتعليم أن تميز النظام التعليمى الإنجليزى فى علاقته بالدولة بأمور ثلاثة :

(١) اللامركزية فى الإشراف على التعليم.

(٢) قيام الهيئات الدينية والمدنية بدور هام فى التعليم.

(٣) حرية المعلمين والمتعلمين.

أما بالنسبة للأمر الأول فيكفى أن نذكر أن حتى عام ١٩٤٤ لم تكن هناك وزارة للتربية والتعليم فى إنجلترا وكانت هناك فقط مصلحة للتعليم يتلخص عملها فى مجرد الإشراف بصفة عامة على شئون التعليم فى انجلترا وقد تغير عملها بعد أن صارت وزارة منذ عام ١٩٤٤ إلى ترقية التعليم فى إنجلترا وملاحظة قيام السلطات المحلية بواجباتها التعليمية حتى يتحقق تعليم كل طفل وفق ميوله وإستعداداته، وواضح من هذا أن الدولة لا تفرض نظاما معينا للتعليم بل تضع مبادئ عامة على السلطات المحلية الاهتداء بها.



أما عن قيام الهيئات الدينية والمدنية الحرة ببعض شئون التعليم فقد جاء فى بادئ الأمر حين تأخرت الدولة فى القيام بواجبها فى هذا الأمر الهام، ولذلك قامت هذه الهيئات واستمرت فى إشرافها عليه حتى الوقت الحاضر ومساعدتها الدولة مساعدة فعالة وخاصة منذ قانون عام ١٩٤٤.

أما المدرسون فلا يعتبرون موظفين فى الدولة بل هم موظفون لدى السلطات المحلية أو الهيئات الدينية والمدنية لا تشرف الدولة على إعدادهم بمثل إشرافها على إعداد المعلمين فى فرنسا أو الدول الإشتراكية، كما ان للمعلمين ونظار المدارس مطلق الحرية فى تنظيم مدارسهم دون التقيد بأيه مناهج مفروضة أو تعليمات أو كتب أو طرق تدريس.

وهكذا يقوم النظام التعليمى الإنجليزى على المزج بين عناصر السلطة والمسؤلية الحربية فتقوم الهيئات المركزية بوضع أسس السياسة العامة ومحاسبة السلطات المحلية على تنفيذها وتتحمل هذه السلطات مسئولية تنفيذ هذه السياسة وتكييفها وفقا لظروفها المحلية، ويتمتع جميع المشتغلين بشئون التربية والتعليم بنوع من الحرية يساعد على النمو الشخصى والمهنى.

جـ) الإتجاهات المعاصرة للتعليم العام فى الولايات المتحدة الامريكية(٨) :

ترتبط النشأة الأولى للتعليم الأمريكى بالتراث الأوربى الذى حمله المهاجرون الأوائل الذين إستوطنوا الدنيا الجديدة. وقد حمل أولئك الرواد من المستوطنين آراء مختلفة من بلادهم ونقلوا معهم كثيراً من الجوانب التعليمية فى النظم الأوربية ولا سيما نظام التعليم الإنجليزى، وعلى كل حال نجد أن التطور التعليمى فى أمريكا اعتمد طيلة القرن الثامن عشر على عدة بلاد.

والأمريكيون ليس لهم ماض بعيد أو حضارة عريقة ولذلك فأنهم لا يؤمنون بالماضى ولا ينظرون اليه ويعتبرونه عديم القيمة وهم يتطلعون دائماً إلى المستقبل إيمانا منهم بأنه أحسن من الحاضر ومن هنا كان ايمان المجتمع الأمريكى بالتغير السريع وإيمانهم أيضاً بأهمية التعليم فى إحداث هذا التغير.

ويعتبر الأمريكيون التعليم العام أساس الديموقراطية الأمريكية ومدته اثنتا عشرة سنة ويبدا سن الإلزام فى معظم الولايات المتحدة الامريكية من السادسة حتى الثامنة عشرة وتعتبر إدارته وتمويله من إختصاص ومسئوليات الولايات وليس الحكومة الفيدرالية.

ويتكون التعليم العام من مرحلتين أساستين مداها اثنا عشر عاما بين السادسة حتى الثامنة عشرة هما :

(١) المرحلة الأولى :

وهى المرحلة الإبتدائية وتختلف مدارسها بعضها عن بعض بالنسبة لحجمها وموقعها وبالنسبة لطرق الصرف والرقابة عليها والفلسفة التى تقوم عليها وطرق التدريس المتبعة فيها.

أما بالنسبة لحجمها وموقعها فتوجد مدارس صغيرة بها معلمة واحدة وغرفة تضم الأطفال من مختلف المستويات والسنوات. كما توجد مدارس متوسطة الحجم توجد فى القرى والمدن الصغيرة وفيها تقسم المدرسة الى فصول يسند فصل منها لكل معلمة ، اما المدارس الإبتدائية الكبيرة فتوجد فى الأماكن الآهلة بالسكان وقد يعهد الى أكثر من معلمة بالتدريس للفصل الواحد.

وتختلف المدارس الإبتدائية نتيجة لتمويلها والرقابة عليها فقد تكون عامة أو غير عامة وتتضمن المدارس غير العامة المدارس التابعة للطوائف الدينية المختلفة والمدارس الحرة التابعة للهيئات والأفراد ولا ينفق عليها من الأموال العامة.

أما المدارس الإبتدائية العامة فتمول من الضرائب العامة ويلتحق بها معظم الأطفال وتعتبر العمود الفقرى للتعليم العام الأمريكي. وتشتمل مناهج المدارس الطائفية على الدين والاخلاق وعلى برامج فى الكتاب المقدس وتقاليد الكنيسة وتاريخها ومعظم هذه المدارس تابعة لطائفة الكاثوليك. أما المدارس الحرة فلا تقوم بتدريس الدين لتلاميذها كما أنها تحصل رسوما دراسية عالية.

أما اختلاف أنواع المدارس نتيجة للفلسفة التربوية التى تقوم عليها فأمر واضح أيضاً فهناك المدارس التقليدية وهناك أيضاً المدارس التقدمية. ويرى الأمريكيون أن التربية لا يجب أن تظل ثابتة وأنها يجب أن تتلائم باستمرار مع

البيئة المتغيرة وقد أثرت النظريات التربوية الحديثة تأثيراً كبيراً على المدارس الإبتدائية الأمريكية فقد هاجمت هذه النظريات دراسة المواد المختلفة بطريقة جافة وضرورة قيام هذه المدارس على ميول وحاجات الأطفال بدلا من قيامها على المواد الدراسية المنفصلة.

ويختلف تنظيم هذه المرحلة من ولاية لأخرى ولكن أكثرها شيوعا هى المدرسة ذات الست سنوات يليها المرحلة الثانوية ذات الست سنوات وهناك ايضا المدرسة الإبتدائية ذات الثمانى سنوات يليها المدرسة الثانوية ذات الاربع سنوات.

وتهدف هذه المرحلة إلى تثقيف عقول التلاميذ بالمعلومات والمهارات الأساسية والإهتمام والعناية بصحة الأطفال ويعد هذا الهدف من أهم أهداف تلك المدارس، بالإضافة لتنمية الوعى القومى وهو من أهم أهداف تلك المدارس ويتم التعبير عنه بأشكال متباينه عديدة وظهوره فى ألوان متعددة من النشاط.

تتخلى المدارس الابتدائية العامة وغيرها من المراحل فى جميع المدارس عن تدريس التربية الدينية فالمبدأ هنا هو أن تعليم الدين ليس وظيفة أو مسئولية المدرسة وإنما هو مسئولية الأسرة والهيئات الدينية وقد يفرغ التلاميذ من جدول الدراسة بعض الوقت لحضور الصلوات وتلقى التربية الدينية فى الكنائس والمعابد والمساجد.

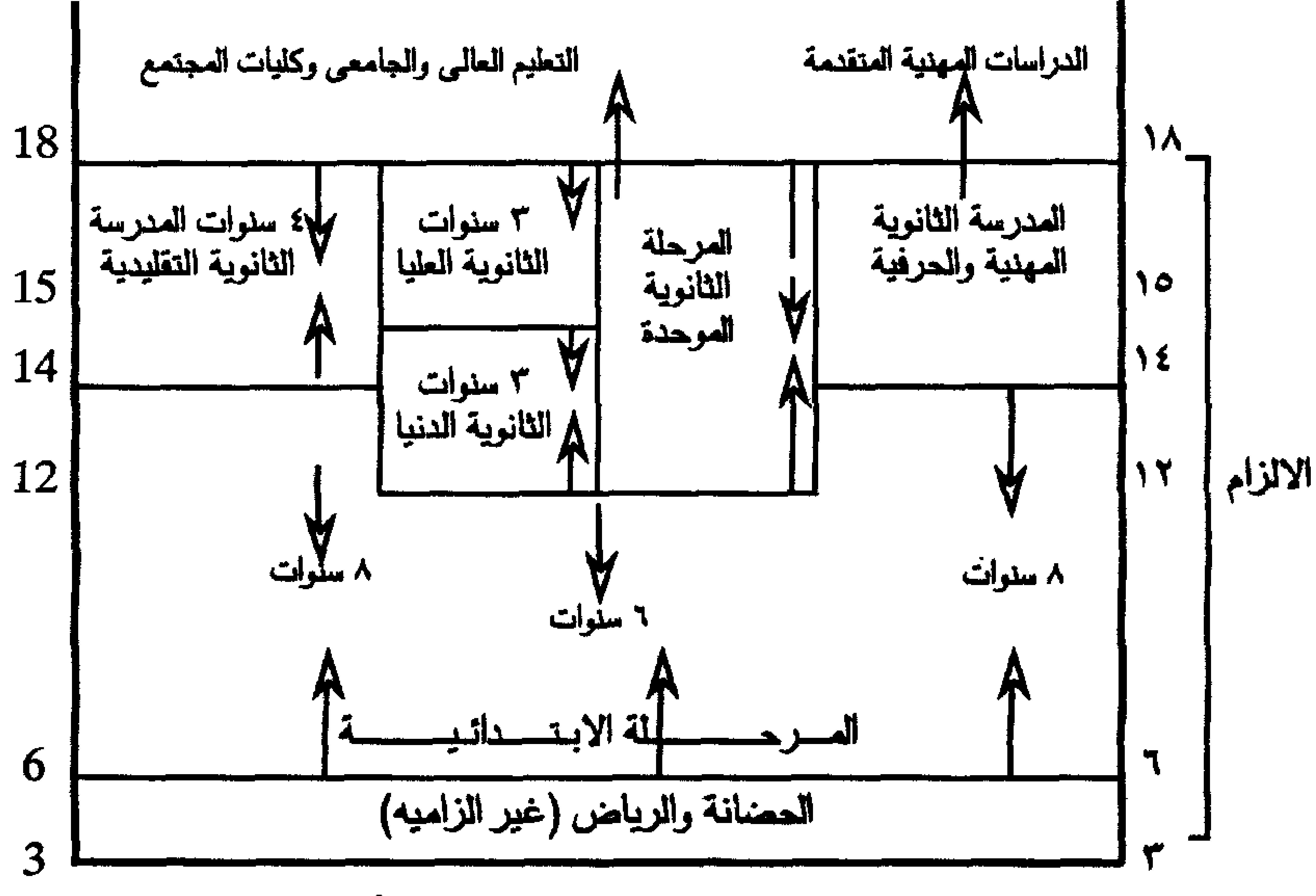
(٢) المرحلة الثانوية :

كان للأمريكيين السبق قبل غيرهم فى جميع أنحاء العالم فى جعل المدرسة الإبتدائية مدرسة عامة لجميع أبنائهم. وكان لهم السبق أيضا فى جعل مدرستهم الثانوية مدرسة مجانية عامة لهم، كما جعلوها مرحلة تلى المرحلة الإبتدائية لجميع التلاميذ دون تفرقة ومدرسة تعد للحياة كما تعد للكليات والجامعات والمعاهد العليا.

والمرحلة الثانوية مرحلة موحدة إلا أنها تأخذ أشكالا متنوعة من التنظيم منها المدرسة الثانوية ذات الأربع سنوات المسبوقة بثمانى سنوات فى المدرسة

الابتدائية، والمدرسة الثانوية ذات الست سنوات المسبوقة بست سنوات فى المدرسة الإبتدائية وتنقسم هذه المدرسة الأخيرة الى نوعين : المدرسة الثانوية الدنيا ومدتها ثلاث سنوات بين سن الثانية عشرة والخامسة عشرة أى ما يقابل المدرسة الإعدادية المصرية والمدرسة الثانوية العليا ومدتها ثلاث سنوات بين سن الخامسة عشرة والثامنة عشرة أى ما يقابل المدرسة الثانوية المصرية ويلتحق جميع التلاميذ بالمدرسة الثانوية الموحدة سواء كانت ذات الست سنوات أو الأربع سنوات.

وقد كانت أمريكا من أكثر الدول تجريباً فى نظم التعليم الثانوى، فقد خرج الامريكيون على العالم بمدرستهم الشاملة التى أقاموها أساسا لتساعد على تحقيق الديموقراطية ولتسوى عمليا بين الدراسات المختلفة أكاديمية كانت أو فنية أو عملية فالمناهج تجمع بين الدراسات الأكاديمية والدراسات الحديثة ويعطى التلميذ حق الاختيار بين هذه البرامج بعد أن جعلت كلها فى مرتبة ودرجة واحدة من الأهمية. وتشير الإحصائيات إلى أن ما يقرب من ٢٠٪ من التلاميذ الأمريكيين يلتحقون بالدراسات الأكاديمية.



نظام التعليم فى الولايات المتحدة الأمريكية



إدارة التعليم فى الولايات المتحدة الامريكية :

تكونت فى السنوات الاولى من القرن التاسع عشر الأسس التى قام عليها تنظيم التعليم وإدارته فى أمريكا. وكان من هذه الأسس الإيمان العميق بالتعليم ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وكان هذا على عكس الأساس الطبقى الأرستقراطى على الذى كان يقوم عليه التعليم فى أوربا. وكان من بينها أيضا ان الدراسات الأدبية دراسات تساعد على إستمرار النظام الطبقى الأرستقراطى ولذلك يجب الحد منها. أما ثالث هذه الأسس فهو وجوب إدخال أنواع جديدة من الدراسات لتقابل الظروف الجديدة المتغيرة ونظرا لأن مصادر الثروة فى أمريكا لم تكن قد اكتشفت كلها بعد فى ذلك الوقت فإن المقصود بالأنواع الجديدة من الدراسات هو تلك العلوم التى تساعد على إكتشاف هذه المصادر وتنميتها كما تساعد على الحياة الإقتصادية.

وقد ساعدت الهجرة إلى الجهات الغربية من أمريكا على تكوين مثل وأخلاق الشعب الأمريكى أكثر من أى عامل آخر فقد كان الإتجاه نحو الجهات الغربية يتطلب إعتماد الأفراد على أنفسهم كما كان يعطى الفرصة لكل فرد ليحقق أقصى ما تسمح به قدراته. وساعدت ظروف المعيشة فى جهات غرب أمريكا على تعاون الأفراد فيما بينهم للصالح العام وعلى التعاون مع جيرانهم أيضا، وكان لهذه الحياة أثرها ايضا على إتجاهات الناس فى أمريكا فقد كرهوا النظريات وتخوفوا منها وساروا على مبدأ أن الأفكار التى تؤدى إلى نتائج عملية هى أصلح الأفكار وأنفعها كما أدت وفرة المصادر الطبيعية إلى ازدياد نشاط الناس والنظر للحياة بروح التفاؤل وإلى التغيرات والتجديدات التى ينتظر أن نتناول حياتهم كأنها أمر محتوم واقعى. كل هذه الامور ساعدت الأمريكيين على التخلص من الرجعية والإلتزام بالتقاليد وأدت الى زيادة إستعدادهم للتجريب وإلى خلق عقلية وطنية خاصة ميزتهم عن كثير من شعوب العالم.

الأسس التى تقوم عليها الإدارة التعليمية الأمريكية :

* تسلم الحكومة الفيدرالية فى علاقاتها بالتعليم بأنه خدمة ذات أهمية أساسية وانه يقوم بتربية مواطنين متكامليق يعملون من أجل الديموقراطية ولا يعملون كوسيلة لتحقيق مصالح خاصة.
* إن النمط اللامركزى الذى أتبع فى تنظيم التعليم العام والذى تطور فى الولايات المتحدة منذ أكثر من قرنيين والذى يتضمن رقابة وإدارة الولايات والسلطات المحلية لشئون التعليم سياسة سليمة يجب أن تستمر.
* أن للأمة ككل كما للولايات والسلطات المحلية الحق فى تقرير سياسة التعليم وأن على الحكومة الفيدرالية أن تستمر فى حدود معينة واضحة فى ممارسة واجباتها التعليمية التى تتطلبها الظروف والحاجات القومية المتغيرة.
* فى علاقة الحكومة الفيدرالية بالتعليم فى الولايات يجب أن تحدد الحكومة الفيدرالية نشاطها بوظيفتين:

(١) المساعدة المالية والقيادة التى تحث على العمل لا القيادة التى تقوم على التسلط.

(٢) يجب على الحكومة الفيدرالية أن تقتصر رقابتها وإدارتها المباشرة على بعض شئون التعليم الخاصة مثل إدارة الأكاديميات العسكرية.

ويمكن القول أن الحكومة الفيدرالية فى علاقتها بشئون التربية والتعليم تسير بالفعل على خطوط هذه السياسة فهى لا تفرض سيطرتها على التعليم فى الولايات المتحدة حتى فى حالة مساعدتها المالية للولايات لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص ولرفع مستوى التعليم.

مكتب الولايات المتحدة للتعليم :

وهو يمثل الإدارة على المستوى الفيدرالى وهو لا يعتبر سلطة مركزية لها حق الأشراف على التعليم الأمريكى ورغم ذلك يقدم هذا المكتب خدمات للتعليم الأمريكى تتمثل فى جميع الحقائق والمعلومات والإحصائيات التعليمية عن مختلف الولايات الأمريكية والقيام بدراسات لنظم التعليم فى الولايات المتحدة والخارج لتستفيد بها مختلف الولايات فى تحسين نظمها التعليمية.



وبالإضـافة إلى ذلك يقـوم المكتب بالإشـراف على التعليم فى بعض الجـهات مـثل كولمبيـا وألاسكا وعلى تعليم الهنود الحمـر والاشـتراك مـع بعض الهيئـات الأخرى، كمـا يسـهم فى بعض البـرامج التـعليمـيـة، كـالتعليم المهنى، ومـعطيات التجارب والخدمات الزراعية ودفع اعانات سنوية لبعض المعاهد التعليمية الخاصة وإدارة الأكاديميات العسكرية والبحرية والجوية.

الولايات والتعليم :

يعطى دسـتور الولايات المتـحدة للولايات الإشراف العام على شئون التـعليم بهـا وقد إقـتـصـرت سلطة الولايات فى القـرن التـاسـع عشـر على الإشراف على تنفيذ القوانين التعليمية التى تصدرهـا وعلى جمع المعلومات عن الشئون التعليمية والتقـرير عنهـا. وباتسـا ع مـجال التعليم ورغبـة فى تحـقيق مـبدأ تكافـؤ الفـرص التعليميـة إتسعت وظيفة الولاية نحـو التعليم فشملت وضـع سياسـة تعليمية عـامة للولاية وقيادة السلطات المحلية وتذكر كل دسـاتير الولايات واجباتهـا نـحو التـعليم ويعهد بتنفيذ القوانين التعليمية فى كل الولايات تقريبا إلى مجلس للتعليم.

مجلس الولاية التعليمى :

ووظيفـة هـذا المجلس وضـع حد أدنى للتعليم يحصل عليه كل طفل فى الولاية وتحـديد المؤهلات الواجب توافرهـا فـى المدرسـين فى الولاية والاشـراف العـام على البـرامج التـعليمـيـة وامـداد السلطات المحلية بالعـون المالى الذى يسـاعـدهـا على القيـام بأعبائهـا التـعليمية، وتخـتـار بعض المجالس التـعليمـيـة الكتب الدراسية، كمـا يحدد بعضـها المناهج الدراسية.

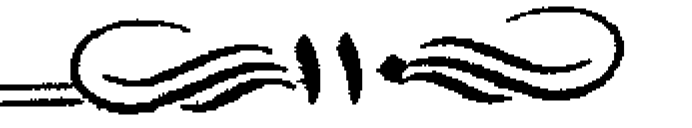
وبالرغم من التـوسـع فى إعطاء السلطة للولايات فـى شـئـون التـعليم الا أن مـبـدأ ترك الحـرية للسلطات المحلية لإدارة أمـور التـعليم بهـا مـا زالت مكفـولة وتعـتـرض بعض السلطات التـعليـمـيـة على رقـابـة الولايات على المناهـج وبرامج الدراسـة واخـتـيـا الكتب بـواسطة الولاية. وقـد زادت اعـانات الـولايات للسلطات المحليـة بمـا يحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وبما يتناسب ودرجة ثراء أو فقر

هذه السلطات. ويكاد ينعقد الاجماع في الوقت الحاضر على أن الولاية مسئولة عن ضـمـان تعليم مناسب لكل طفل يشـمل على الاقل المرحلتين الابتدائيـة والثانوية.

مجلس التعليم المحلى :

وهو المجلس الذى يدير التعليم محليا فى كل قرية أو مدينة من قرى ومدن كل ولاية من الولايات المتحدة الامريكية وأعضاء هذا المجلس منتخبون وسلطاتهم واسعة فهم الذين يعينون المدير العام المحلى للتعليم ويحددون مدة خدمته كما يعينون مساعدية الاداريين ويعينون المدرسين وسائر موظفى التعليم كما يقررون المناهج الدراسية والكتب الدراسية ويفرضون الضرائب التعليمية - ويشرفون على جمعها، كما يشرفون على انفاق الميزانية المحلية ... وباختصار فان كل أمور التعليم فى المنطقة المحلية موضوعة في يد هذا المجلس سواء فى ذلك آدائه والاشراف عليه وتمويله عن طريق الضريبة المحلية التى يفرضها لصالح التعليم.

ويختلف حجم هذا المجلس باختلاف الجهة المحلية التى يقوم بخدمة التعليم فيها وعدد المدارس الموجودة بهذه الجهة ونوعيات هذه المدارس، فقد يكون هذا المجلس بسيطاً محدوداً لا يشرف الا على مدرسة ذات فصل واحد ومدرس واحد وقد يكون هذا المجلس كبيراً ومعقداً يشرف على عدة مدارس ابتدائية وثانوية، يشرف على صيانه مبانيها ومنشآتها ويعين مدرسيها ويحدد مناهج الدراسة بها وما إلى ذلك مما يستدعى تعيين فنيين فى هندسة المبانى والمناهج والادارة لمساعدة المجلس فى ادارة التعليم محلياً.



نظام التعليم فى اليابان(٩)

مقدمه :

إن إنتماء المواطن اليابانى لبلده، وإيثاره مصلحة الجماعة التى ينتمى اليها على مصلحته، كانتا وسيظلان الركيزه الأساسية فى التقدم المذهل لهذا الشعب ومصدر قوته. فليس مهما لكى تصبح دوله ما، من الدول المتقدمه الغنية قويه، أن تمتلك ترسانه عسكرية وقنابل نوويه، وتقف فى مقدمه فريق سباق التسلح العالمى، ولكن تستطيع أن تكون كذلك إذا عرفت كيف تستثمر كل طاقاتها البشرية والطبيعية لتحقيق الإعتماد الكامل على ذاتها فى غذائها، وأن توظف ما تنقله من التكنولوجيا الوافدة اليها من العالم المتقدم لتطوير قدراتها الإنتاجية الزراعية والصناعية أن السبيل إلى ذلك تمثل فى التعليم الذى بدأ الإهتمام به فى عصر الامبراطور ميجى Meiji الذى بدأ عام ١٨٦٨ وأستمر حتى عام ١٩١٢ وتميز بإقامه العديد من المشروعات التى إحتاجت إلى قدر كبير من المعرفة والتقنية الغربية، فأرسلت الحكومة اليابانية الطلبه فى بعثات خارجية لتلقى العلم والمهارات الحديثة، وأرسلت فى طلب خبراء غربيين دفعت لهم أموالا باهظة ، وأتسمت تلك البعثات بالدقة الشديدة فى إختيار أعضائها.

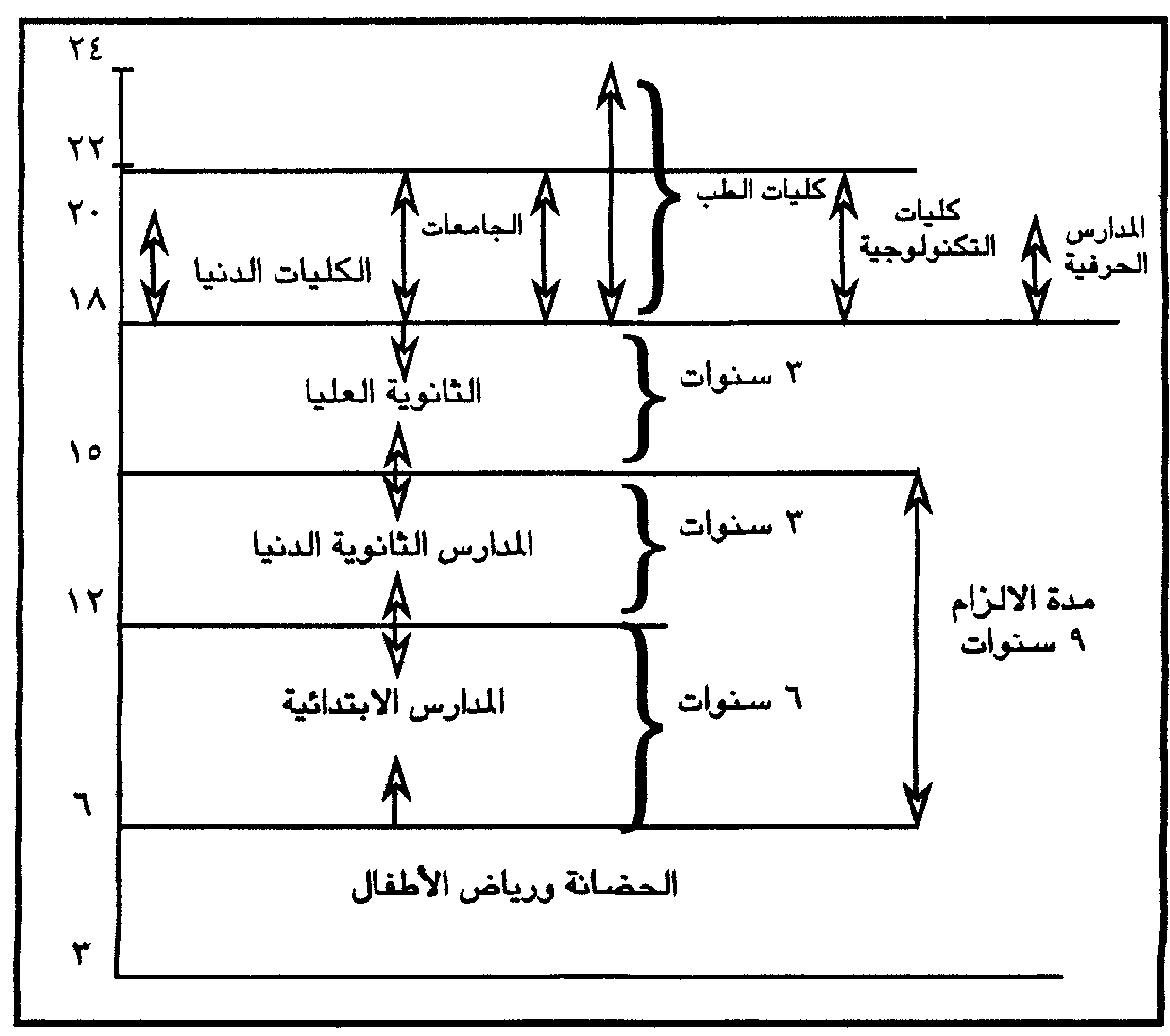
واليابانين كشعب يحترمون بشدة حقوق الأفراد التى كفلها دستورهم الحالى وكأنها الوصايا العشر، ورغم هذا يظل المناخ العام والاسلوب الذى يدار به المجتمع اليابانى مختلفاً عن الأسلوب والمناخ السائد فى أى مجتمع آخر فاليابان هى البلد الذى يتميز بثقافة الخجل، لا ثقافة الشعور بالذنب مثل الثقافة الغربية، والمقصود هنا خجل الأفراد من حكم المجتمع.

والأسرة اليابانية مترابطة، يسود علاقات أفرادها الألفه ودفء العلاقات والإحساس بالواجب خاصة من الشباب تجاه الكبار.

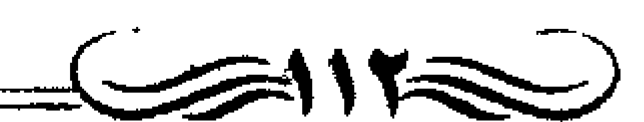
التعليم :

لقد حل النظام الرسمى للتعليم والإمتحانات فى اليابان محل الطبقة والمولد لتحديد نمط الحياة العملية التى يصلح لها الفرد، ولا شك فى أن معدلات التعليم العالية، ومستوياته الممتازة من أهم الأسباب التى تقف وراء نجاح اليابان فى مواجهة تحديات الغرب والوصول إلى مركز الزعامة الإقتصادية.

فحتى نهاية عام ١٩٤٥ كان نمط المدارس اليابانية يأخذ بشكل المدرسة الموحدة متعددة الصفوف والإختصاصات التى يدخلها التلميذ وهو طفل ويتخرج منها وهو رجل يواجه الحياة وفى عام ١٩٤٧ عقب انتهاء الحرب العالمية الثانية ووضع اليابان تحت الإشراف الامريكى إعيد تنظيم النظام التعليمى على أساس الفصل بين المراحل التعليمية بنظام (٦ – ٣ – ٣ – ٤)، كما هو موضح فى الشكل التالى :



نظام التعليم اليابانى



أولاً - مرحلة ما قبل التعليم الأولى (رياض الأطفال) :

وهى مرحلة غير إلزامية، معظم مدارسها خاصة تدار بواسطة الخواص، يكون الإشراف العلمي بالرياض للسلطات المحلية والقومية التعليمية، والإشراف الفنى لسلطات الحماية والضمان الإجتماعى.

وهدفها مساعدة الأطفال على تنمية قدراتهم العقلية والجسمية، وذلك بتهيئة بيئة معبرة عن الأنشطة المحيطة بهم.

والقبول بها يكون للاطفال الذين تقع أعمارهم بين الثالثة والخامسة وتتنوع برامجها حسب السن التى يلتحق فيها الطفل فهناك البرنامج ذو المدى ٣ سنوات لمن يلتحق فى الثالثة، البرنامج ذو المدى العامين لمن يلتحق فى الرابعة، وهكذا.

ورغم أن هذه المرحلة غير إلزامية الا أن نسبة الملتحقين بها تزيد عن ٨٠٪ من أطفال هذه الفئة العمرية.

ثانياً - مرحلة التعليم الأولى (الإبتدائية) :

ومدتها ٦ (ست سنوات) وهى إلزامية، ويلتحق بها جميع الاطفال الذين وصلوا سن الست سنوات.

وأهدافها : إعطاء الأطفال تعليم عام مكيف وفقاً لحالتهم العقلية والجسمية ومطالب النمو فى هذه النواحى، وتركز مواد الدراسة على تحقق الأهداف الخاصة الآتية :

(١) دمج الطفل مع الطبيعة

(٢) جعل الطفل يفكر تفكيراً علمياً ومنطقياً

(٣) تنمية القدرات العقلية للأطفال

والمحور الأساسى للمواد الدراسية يدور حول معيشة الطفل فى بيئته وما يوجد فيها، مثل : الطاقة، الأرض، الفضاء، بالإضافة لتنمية الميول والإتجاهات العلمية وفهم العلاقة بين الحياة الطبيعية والحياة الإنسانية ولذا تشمل موضوعات الدراسة فى جميع المقررات موضوعات فى الطبيعة والإحياء وعلوم الأرض.

تنظيم الدراسة : لا تقل إيام العام الدراسى عن ٢٤٠ يوماً بخلاف الإجازات والأعياد القومية والدينية، ونظراً للإهتمام بالعلم، فإن عدد الساعات التى تعطى للمقررات العلمية يتم كالتالى :

* ٦٨ ساعة فى السنة الأولى
* ٧٠ ساعة فى السنة الثانية
* ١٠٥ ساعة للصفين الثالث والرابع
* ١٤٠ ساعة للصفين الخامس والسادس

ثالثاً - مرحلة التعليم الثانوى الأدنى :

ومدتها ثلاث سنوات وهى مكمله لمرحلة الإلزام وهى إما مجانية أو بمصروفات حسب رغبة أهل التلميذ.

أهدافها : إعطاء الأطفال فى هذه الفترة العمرية (١٢ - ١٥) تعليم عام مكملاً لنفس الخط الذى درسوة فى المرحلة الإبتدائية. ويتم الإهتمام أيضا بالعلوم والرياضيات واللغة اليابانية وإحدى اللغات الأجنبية.

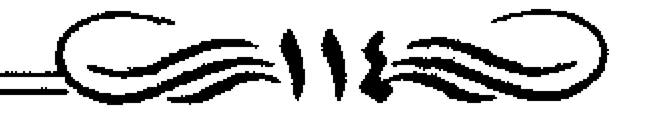
رابعاً - مرحلة التعليم الثانوى الأعلى :

وهى للتلاميذ الذين أكملوا الثانوى الأدنى، وينقسم التعليم الثانوى فى هذه المرحلة إلى نوعين إما تعليم لكل الوقت ومدته ثلاث أعوام، أو تعليم لبعض الوقت (غير متفرغ) ومدته أربع سنوات.

وتنقسم المواد الدراسية فى الثانوى الأعلى إلى مواد عامة ومواد تخصصية.

والمواد العامة تعطى تعليمًا عامًا مكيف لإحتياجات التلاميذ الذين يرغبون فى مواصلة دراستهم فى الجامعات، وكذلك الذين يرغبون فى عدم إكمال دراستهم الجامعية ولم ينالوا دراسات تخصصية.

أما المواد التخصصية فهى تقدم فى صورة مواد مهنية تتيح للتلاميذ التخصص فى مهنه معينة، وهذه التخصصات هى الفنى - التجارى - الزراعى- الصيد - الأعمال المنزلية - العلوم والرياضيات.



المقررات الدراسية :

تركز مناهج هذه المرحلة على دراسة مقررات الطبيعة، الكيمياء، علم الإحياء، علوم الارض، أساسيات العلوم بالإضافة لدراسة جميع فروع علوم الرياضيات، كمقررات أساسية لا يقل عددها عن ٦ مقررات، بجانب المقررات التخصصية.

خامساً - معاهد التعليم العالى :

هناك ثلاثة أنواع للتعليم العالى هى :

أ) الجامعات :

وشروط الإلتحاق بها : إكمال الثانوى الأعلى أو ما فى مستواه واجتياز إمتحانات القبول.

ومده الدراسة بها أربع سنوات تمنح بعدها درجة البكالوريوس أما كليات الطب فمدة الدراسة بها ست سنوات.

ب) الكليات المتوسطة (الدنيا) :

ويلتحق بها التلاميذ الذين قضوا عامين أو ثلاث فى الثانوى الأعلى حسب النوع (متفرغ - جزئى).

وتقدم برامج مختلفة للدراسات الإنسانية، الإجتماع، العلوم المنزلية، ومعظم الملتحقين بها من النساء، ومنها ايضا كليات للمعلمين للتعليم الأولى (الابتدائى).

جـ) الكليات التكنولوجية:

وأنشئت عام ١٩٦٢، وشروط الإلتحاق بها إكمال الثانوى الأدنى، ومده الدراسة بها خمس سنوات، وهى لتدريب وإعداد المهندسين المتخصصين فى الهندسة الميكانيكية، الهندسة الكهربية، الهندسة المدنية، الهندسة الكيمائية.

سادساً - مدارس التربية الخاصة :

وهى للتلاميذ المعوقين عقليا أو جسمياً، وتقدم برامج ملاءمة لإحتياجات هؤلاء التلاميذ.

سابعاً - المدارس الحرفية :

وهى مدارس تلى الثانوى الأدنى. والنسبة العظمى من هذه المدارس خاصة وتقدم دراسات فى التفصيل، أعمال المكتبات، الآلة الكاتبة، الحاسب الآلى، قيادة السيارات وإصلاحها، أعمال الكهرباء، التلفزه، وغيرها من الحرف.

إدارة التعليم فى اليابان

تتمتع السلطة القومية ممثلة فى وزارة التربية والعلوم والثقافة اليابانية بالإشراف على جميع مراحل التعليم وأنواعه المختلفة وهناك إدارات متخصصة على المستوى القومى والمحلى للشئون التعليمية والعلمية كإدارة العلوم، ومكتب المناهج وهو مخصص لتطوير مناهج المدارس الأولية لإضفاء الصبغة العلمية عليها وتطويرها كلما جد جديد فى مجال العلم.

الكتب المدرسية : تقدم لطلاب المرحلتين الإبتدائية والثانوى الأدنى للتلاميذ مجاناً، وتعد بواسطة وزارة التربية والعلوم والثقافة، وفى المراحل التالية يدفع الطالب نفقاتها.

إعداد المعلمين فى اليابان :

أ) معلمى المدارس الإبتدائية :

يعدون فى الجامعات القومية لمدة اربع سنوات ويحصلون على البكالوريوس، ويعدون كمعلم فصل يتولون تدريس جميع المقررات، كما أنهم يمكن أن يعدوا فى الكليات المتوسطة (عامين) أى بعد الثانوى الأعلى. ويطلب من المعلمين قبل ممارسه المهنة الحصول على رخصة فى التدريس تحدد مستواهم (يقسموا إما مستوى أول أو مستوى ثان). وللحصول على الشهادة الأولى (الجامعية) يكون الإعداد الجامعى لمدة ٣٦ ساعة معتمدة فى مقررات التربية أى ١٢ مقرراً تربوياً (إعداد عام)، ١٨ساعة معتمدة أى ٦ مقررات فى المواد المهنية، ٣٣ ساعة معتمدة أى ١١ مقرراً فى مقررات التخصص الاكاديمى فى المواد الذى سيدرسونها.



(ب) بالنسبة لمعلمى التعلم الثانوى :

ويتم إعدادهم فى الجامعات القومية لمدة اربع سنوات أو لمدة عامين فى الكليات المتوسطة، ويعدوا كمدرسين متخصصين ويدرسون ٣٦ ساعة معتمدة (١٢ مقرر) فى مقررات علوم التربية والإجتماع (الإعداد الثقافى)، ٤٠ ساعة معتمدة (من ١١ - ١٥) مقرر فى الإعداد التخصصى (المواد التى سيدرسونها)، والباقى ٤٨ ساعة معتمدة أى ١٦ مقرراً فى المواد المهنية ويكون جملة الساعات المعتمدة للبرنامج ١٢٤ ساعة معتمدة.

وفى الثانوى الأعلى تشترط بالإضافة لما سبق الحصول على الماجستير فى التربية وعلم النفس.

تحليل مقارن للأوضاع التعليمية فى الدول المتقدمة :

تتقارب طول فترة التعليم العام فى انجلترا (١٣ سنة) وفى كل من فرنسا وأمريكا واليابان إذ تصل إلى (١٢ سنة) . وتبدأ فترة الإلزام فى سن الخامسة فى إنجلترا وفى السادسة فى أمريكا وفرنسا واليابان ، وتنتهى فترة التعليم العام فى الدول الأربع فى سن الثامنة عشرة .

وتغطى فترة الإلزام كل فترة التعليم العام فى أمريكا وهى أثنتا عشر سنة من سن ٦ إلى ١٨ وإحدى عشر سنة ففى انجلترا من سن الخامسة حتى السادسة عشرة وتسع سنوات فى اليابان من سن السادسة حتى الخامسة عشرة. وتهتم الدول الاربع بتنظيم تعليمها العام فى ضوء الظروف الإقتصادية والإجتماعية المتغيرة. وهناك إهتمام مشترك بتطوير البرامج التعليمية والمناهج الدراسية وتخليصها من الجوانب النظرية الجافة.

وهناك أيضًا إهتمام بالإنتاج والعمل والمهارات العلمية كعناصر هامة فى محتوى العملية التربوية، وهذا يعنى التقريب الثنائى القائم بين ما يعرف بالتعليم العام والفنى والمهن وهو التقسيم الذى يمتد بجذوره التاريخية الى أرسطو فى تمييزه بين التربية الحرة والتدريب المهنى.



وهناك أيضًا تغيير واضح فى مفهوم التعليم الثانوى فى الدول الاربع (موضوع الدراسة) فلم يعد ينظر اليه على أنه يهدف إلى إعداد فئة خاصة صغيرة للمهن أو الوظائف الحكومية ولم يعد قاصراً على طبقة إجتماعية دون غيرها. وإذا كان التعليم الثانوى حتى القرن التاسع عشر قد عرف بأنه تعليم خاص للصفوة يقوم منهجة أساسا على الدراسات الكلاسيكية القديمة (اللاتينية واليونانية والتاريخ القديم والفلسفة) فإن القرن العشرين شهد وما زال يشهد تحولا عميقا فى ميدان هذا النوع من التعليم الثانوى فى الدول المختلفة. فقد شهد هذا القرن إنتصار المبادئ الديموقراطية والعدالة الإجتماعية وشهد أيضا تقدما تكنولوجيا كبيرا فى هذه الدول الأربع وغيرها مما أدى إلى تغيرات إجتماعية منها التحسن المستمر فى حياة الأفراد وبالتالى إزدياد آمالهم وطموحهم وكان من النتائج المباشرة لهذا فى ميدان التعليم هو مد فترة الإلزام وكان على التعليم الثانوى بأن يفتح مصراعية لأعداد متزايده من التلاميذ بل ويصبح الإتجاه العام هو توفير التعليم الثانوى للجميع وقد أدى هذا بالطبع إلى ضغط كبير على التعليم الثانوى وكان على هذا النوع من التعليم أن ينوع برامجه ومناهجه هذا الأمر الذى يعتبر من أعقد المشكلات التى تواجه المربين فى كل مكان.

فمما لا شك فيه أن تربية الطفل الصغير فى مدارس الحضانة ورياض الأطفال والمدارس الابتدائية تتضمن مشكلات هامة وصعبة ولكن حلها لا يقابل كثيرا بعقبات تربوية وإجتماعية خطيرة مثل التى نواجهها حينما نبحث فى تربية المراهقين فقد أصبح من الأمور المتفق عليها أن مدارس الحضانة ورياض الأطفال تسبق مرحلة التعليم الإجبارى وأن الدولة قد تنشئها وقد لا تنشئها وأصبح معروفا أن الطفل ينتهى من دراسته بالمدرسة الإبتدائية فى سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة وأن الدراسة بهذه المدرسة تقوم فى غالب الأمر على المبادئ والطرق النفسية والتربوية الحديثة، كما أصبح من المتفق عليه أن تكون فصول هذه المدرسة قليلة العدد وان تساير ادواتها وأبنيتها التطورات الحديثة.

ولكن الموقف يتغير حينما يدخل الطفل مرحلة المراهقة، ففى هذه المرحلة تبدأ الميول والقدرات تختلف من مراهق لآخر بصورة أوضح مما كانت عليه من قبل، كما تستهو هذه الفروق بينهم مما يجعل أمر تنويع الدراسة الثانوية أمراً لازما واجبا، وقد نجحت غالبية الدول الأوربية فى جعل التعليم الإبتدائى تعليما عاما مجانيا لجميع الأطفال. واتجهت الدول جميعا مدفوعة بدافع الديموقراطية الى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية فى التعليم الثانوى.

وقد أعتبر السياسيون مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية فى التعليم الثانوى عنصراً أساسيا فى بناء الحياة الديموقراطية وأدت مناداة السياسيين بهذا المبدأ إلى الخلط بين مبدأ تكافؤ الفرص السياسية ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية اذ فهم كثير من الناس أنه ما دام مبدأ تكافؤ الفرص السياسية يعنى مساواة الناس فى الفرص السياسية فإن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية يعنى مساواة الأطفال والشباب فى الفرص التعليمية، وواقع الامر أن هناك فرقا جوهريا بين مبدأ تكافؤ الفرص السياسية ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ففى الوقت الذى يهدف فيه المبدأ الأول إلى التوحيد بمساواة جميع الناس فى حقوقهم وواجباتهم السياسية يهدف المبدأ الثانى الى التنويع بتقديم التعليم المناسب لكل فرد وفق استعداداته وقدراته.

مشكلات تنويع تعليم المرحلة الثانية :

ما كاد مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية يتضح على أنه إتاحة الفرصة لكل فرد ليصل إلى أقصى ما تسمح به قدراته، وما كادت البحوث النفسية والتربوية توضح إختلاف التلاميذ فى ميولهم وقدراتهم بصورة واضحة فى مرحلة المراهقة حتى أصبح واضحا أن المدارس الثانوية الأكاديمية لا تناسب إلاقلة من التلاميذ (١٥٪ حسب التقديرات فى كل من إنجلترا أو أمريكا) وإنه يجب لذلك وجود أنوا ع مختلفة من المدارس الثانوية تناسب الميول والقدرات المختلفة للتلاميذ. هذا بالإضافة إلى حاجة القطاعات المهنية والفنية إلى أيدى عاملة أحسن تدريبا غير أن انشاء مدارس ثانوية متنوعة لتوزيع التلاميذ عليها ليس من السهولة بمكان اذ وقفت فى سبيلة عدة عقبات أهمها :

(١) المركز السامى الذى تمتعت وما زالت تتمتع به المدارس الثانوية الأكاديمية فى أذهان الناس وخاصة الآباء والأبناء، فما زالت تلك المدرسة فى أذهان الناس المدرسة التى ترتبط بمناهج معينه ومستويات إجتماعية معينة وتكاد كل الدول تقريبا تواجة هذه المشكلة.

ففى فرنسا حينما ألغيت الرسوم الدراسية فى المدارس الثانوية زاد الإقبال نتيجة ذلك على الثانوى الأكاديمى وتعانى إنجلترا أيضا هذه من المشكلة حيث تلاقى السلطات المحلية بعض الصعوبة فى اقناع الآباء بالحاق أبنائهم بالمدارس الثانوية الفنية والحديثة اذا لم تكن المدرسة الثانوية الأكاديمية صالحة لهم. وحتى فى المدرسة الثانوية الشاملة الأمريكية وهى المدرسة التىَ ينادى الأمريكيون بأن برامجها وموادها تقف على قدم المساواة نجد أن كثيراً من التلاميذ يختارون البرامج الأكاديمية وحتى لو لم تكن مناسبة لهم ولا نجد هذه المشكلة بنفس الدرجة فى اليابان حيث تسود الناحية العملية التطبيقية معظم المدارس الثانوى.

وعلى أى حال يمكننا أن نذكرّ بكل ثقة أن رغبة الآباء والأبناء فى اللحاق بالتعليم الثانوى التقليدى ما زالت تقف فى سبيل توزيع التلاميذ على أنواع المدارس الثانوية الأكثر مناسبة لهم فى كثير من الدول.

(٢) ومن الصعوبات التى تقف أمام تنوع المدارس الثانوية صعوبة الحكم على قدرات التلاميذ عقب الإنتهاء من دراستهم الابتدائية ويرى علماء النفس أنه من الصعب الحكم على قدرات التلاميذ فى هذه السن المبكرة حيث أن توزيعهم فى التعليم الثانوى لا يستند على الاسس النفسية أو العلمية السليمة.

(٣) ويعارض البعض تنويع المدارس الثانوية الذى يقوم على إبقاء كل مدرسة منها منفصله عن الأخرى فى أبنيتها، وإدارتها بحجة أن هذا الفصل يؤدى إلى عدم نمو الفهم العام بين شباب الجيل ويدعم هؤلاء رأيهم بأن النظام القائم على وجود مدارس. ثانوية غير أكاديمية لا يساعد على



التقارب بين الشباب بل يزيد من تنافرهم وكراهيه بعضهم للبعض الآخر.
أما وجود مدرسة ثانوية واحدة لجميع الشباب فيساعد على تفاهمهم ويزيد من محبتهم وتماسكهم أو بعبارة أخرى يساعد على تدعيم الديمقراطية وتحقيقها.

وبالرغم من وجود هذه الصعوبات أمام تنويع المدارس الثانوية وتوزيع التلاميذ عليها وفقا لإستعداداتهم وقدراتهم فقد إتفق المربون فى جميع أنحاء العالم على أن تنويع هذه المدارس أمر واجب وأساس ما دامت هناك فروق وإختلافات فى هذه الإستعدادات والقدرات ولعل المشكلة التى تواجهنا أساساً هى :

الكشف عما يستطيع تلاميذنا أداؤه ثم مساعدتهم على أدائه أو بمعنى آخر التعرف على قدرات واستعدادات تلاميذنا ثم توجيههم لنوع التعليم المناسب لهم.

وقد قامت الدول المختلفة ومنها الدول موضوع الدراسة بتدبير حلول شتى لمشكلة تنويع الدراسات الثانوية ومن هذه الحلول.

(١) أقامة مدارس ثانوية شاملة يقبل بها الطلاب من مختلف الإستعدادات والقدرات :

يقوم التعليم الثانوى فى كل من أمريكا والإتحاد السوفيتى على اساس شامل أو موحد والواقع أن فكرة المدرسة الثانوية الكاملة أو الموحدة أو المتعددة الأنظمة هى من الوسائل التى تأخذ بها الدول للتغلب على مشكلة تنويع التعليم الثانوى وقد رأينا ان انجلترا تأخذ بأسلوب المدرسة الشاملة إلى جانب أنواع أخرى من المدارس الثانوية، وعمدت فرنسا إلى التقريب بين مناهج التعليم الثانوى فى أنواعه المختلفة ، واليابان أخذت بنظامى التفرغ الكامل أو الجزئى .

(٢) إعداد برنامج عام لجميع الطلاب بعد انتهائهم من الدراسة يوزعون وفقاً له على الدراسات الثانوية المختلفة :



ولا يقصد بالبرنامج العام برنامج موحد لجميع الطلاب ولكن يقصد به دراسة لبعض النواحى العامة بطرق مختلفة تلائم القدرات المختلفة للتلاميذ وذلك سواء قدم هذا البرنامج العام فى مدرسة ثانوية شاملة أو فى مدارس ثانوية منفصلة.

(٣) الإهتمام بالخدمات التوجيهيه حتى يتسنى توزيع الطلاب على الأنواع المختلفة من الدراسات الثانوية توزيعا صحيحا بقدر الإمكان:

لم يعد التوجية للتعليم الثانوى قاصراً على الإعتماد على نتائج الإمتحانات التحصيلية التى تعقد فى نهاية المرحلة الإبتدائية، بل أصبح يوضع فى الإعتبار رأى مدرس التلميذ فى تلك المرحلة الاخيرة، كما يختبر التلميذ أيضاً اختبارات لقياس الذكاء والإستعدادات والقدرات ويؤخذ رأى ولى أمر ألتلميذ فى توجيه التلاميذ لأنواع الدراسات الثانوية توجيها صحيحا تمام الا أنها تقلل كثيراً من نسبة الخطأ فى توجيههم. وقد قامت المدارس الثانوية الأمريكية بإنشاء مكاتب للتوجية لمساعدة الطالب على إختيار البرامج الأكثر مناسبة لهم بجانب مساعدتهم على حل مشكلاتهم.

وفيما يلى باستخدام المنهجية العلمية تحليل مقارن لنظام التعليم فى مصر وبعض أنظمة التعليم فى الدول المتقدمة .



التحليل المقارن لنظم التعليم فى بعض الدول المتقدمة ومصر :

ونلاحظ ارتباط الفلسفة الاجتماعية ونظام التعليم ، حيث تختلف كل دولة عن الأخرى فى هدف النظام التعليمى وعلاقة الدولة بالنظام التعليمى وهدف الفلسفة التعليمية وتأثير الفلسفة فى النظام التعليمى .

ويتلخص هذا فى الجدول الآتى :

الخصائص	مصر	فرنسا	U.K	U.S.A
(١) هدف النظام التعليمى	يهدف النظام التعليمى إلى تكوين نمط موحد من الأفراد وغرس الأسس الثقافية والحضارية لتحقيق التماسك والتضامن الاجتماعى بهدف القضاء على الاختلافات الفكرية .	يهدف إلى تكوين نمط موحد من الأفراد أو غرس الأسس الثقافية الحضارية . – العمل على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص .	التعليم هو انعكاس للفلسفة الاجتماعية الانجليزية التى تقوم على مبدأين: ١ – نبل الميلاد. ٢ – المقدرة العقلية وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص .	تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص . – تنمية القدرات والاستغلال الأمثل لها .
(٢) علاقة الدولة بالنظام التعليمى	علاقة مركزية بمعنى مسئولية الدولة عن التعليم وإدارته مسئولية تامة ، فنجد أن حوالى ١٠٠٪ من تمويل التعليم العام تابعًا للدولة مع السماح للمنشآت الخاصة والدينية بالتواجد تحت إشراف الدولة .	علاقة مركزية فهى لا تسمح بحرية التعليم الخاص أو الدينى إلا تحت إشراف ومراقبة الدولة .	علاقة مركزية ولامركزية حيث تشارك الدولة الهيئات والأفراد ٧٠٪ الدولة ، ٣٠٪ الأفراد .	نجد أنها تركت أمور التعليم للولايات ، بما قد يخل بمبدأ تكافؤ الفرص نتيجة لغنى ولاية عن ولاية أخرى ، وتسهم الدولة بنسبة ٤٪ فى التمويل ، ٥٧٪ من التمويل على المحليات ، ٣٩٪ على الولايات .

الخصائص	مصر	فرنسا	U.K	U.S.A
(٣) الفلسفة التربوية	تحقيق التنمية الشاملة فى كافة الجوانب السياسية والاجتماعية والاقتصادية .	تحقيق التنمية الشاملة فى كافة الجوانب السياسية والاجتماعية والاقتصادية .	الأخذ بمبادئ الديمقراطية وهى: (١) احترام شخصية الفرد . (٢) تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص . (٣) حرية الفرد فى التعليم حسب قدراته واستعداداته .	الأخذ بمبادئ الديمقراطية : – أهمية التغير . – أهمية الفرد . – تكافؤ الفرص التعليمية والخدمية
(٤) مظاهر تأثر نظم التعليم بالفلسفة الاجتماعية	(١) مسئولية الدولة عن التعليم ٩٠٪ (٢) المساواة بين الجنسين . (٣) السماح بالمدارس الخاصة والدينية تحت اشراف الدولة. (٤) تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص . (٥) تدريس الدين كمادة أساسية فى التعليم . (٦) إلزامية التعليم حوالى ٩ سنوات (٧) مجانية التعليم العام	(١) مركزية الادارة. (٢) تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص . (٣) السماح بالمدارس الخاصة والدينية تحت اشراف الدولة . (٤) عدم السماح بتدريس الدين لأنه نظام علمانى (٥) المساواة بين الجنسين . (٦) إلزامية التعليم حوالى ١٠ سنوات . (٧) مجانية التعليم العام .	(١) مسئولية الدولة الكبرى بنسبة ٧٠٪ (٢) تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص . (٣) التنوع والشمول فى التعليم وخاصة الثانوى . (٤) السماح للفئات العنصرية بإنشاء المدارس الخاصة والطائفية بعيداً عن سلطة الدولة (٥) إلزامية التعليم ١١ سنة . (٦) مجانية التعليم العام	(١) التنوع والشمول فى التعليم (٢) لامركزية الادارة (٣) تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص . (٤) السماح بإنشاء المدارس الخاصة والدينية بدون سلطة الدولة (٥) إلزامية التعليم حوالى ١٢ عام . (٦) مجانية التعليم العام .

الاستنتاج :

(١) مجانية التعليم تابعاً للمعيار الاجتماعي والاقتصادى .

(٢) لامركزية الادارة فى الدول المتقدمة ومركزيتها فى الدول النامية باستثناء فرنسا بالرغم من أنها دولة متقدمة .

(٣) تدريس الدين جزء أساسي في مصر وU.K وعدم تدريسه فى فرنسا نتيجة لأنه نظام علمانى . (٤) إلزامية التعليم مهما اختلفت الظروف .

(٥) السماح للمدارس الخاصة والطائفية بالتواجد تحت سلطة الدولة بالنسبة للدول النمطية والحرية غير المقيدة فى الدول المتقدمة .

(٦) المساواة بين الجنسين (لا فرق بين الولد والبنت) .

(٧) العمل على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص فى الدول المتقدمة والعدالة فى توزيع الخدمات التعليمية إلا أننا نجد فى U.S.A أنه يوجد ولايات أغنى من غيرها مما يؤدى بها إلى زيادة التمويل للتعليم عن غيرها مما قد يخل بهذا المبدأ على المستوى العام .

المراجع

(١) محمد منير مرسى، الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة، (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٠).

(2) Lawson, R., The American project for Educational Reform in Central Europe. **Compare**, Vol. 24, No.3, 1994.

(3) Sylviak. Higashi (ed) Educational System **of the United Kingdom: The Admission and placement of Students from the U.K and Study Abroad opportunitus**, 1991.

(4) Unesco. **Educational System in France** (paris) 1997.

(5) Department for Education and Employment **Education Policy Team** (London: SWIH) 1998.

(٦) مكيرچى، ل، التربية المقارنة، (ترجمة: محمد قدرى لطفى، القاهرة: دار الفكر العربى. ب.ت).

(7) GRASMUS National Agency. **The University Research and Development** (Canterbuey) 1999.

* Ikenberry, Olivers, ***American Education Foundations : An Introducation***; (Colunmbus, Ohio : Charlese Merrill publishing company), 1974.

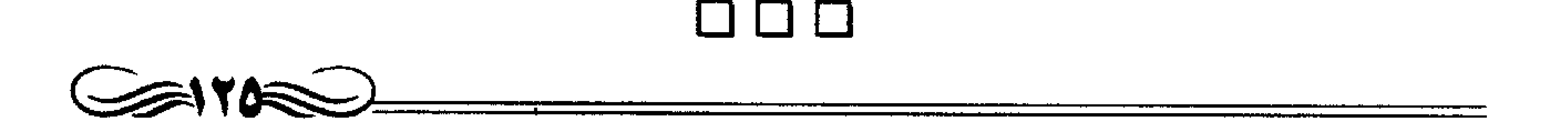
(8) Department of (HEW). Progress of Education in the united staes of America 1990 - 1995.

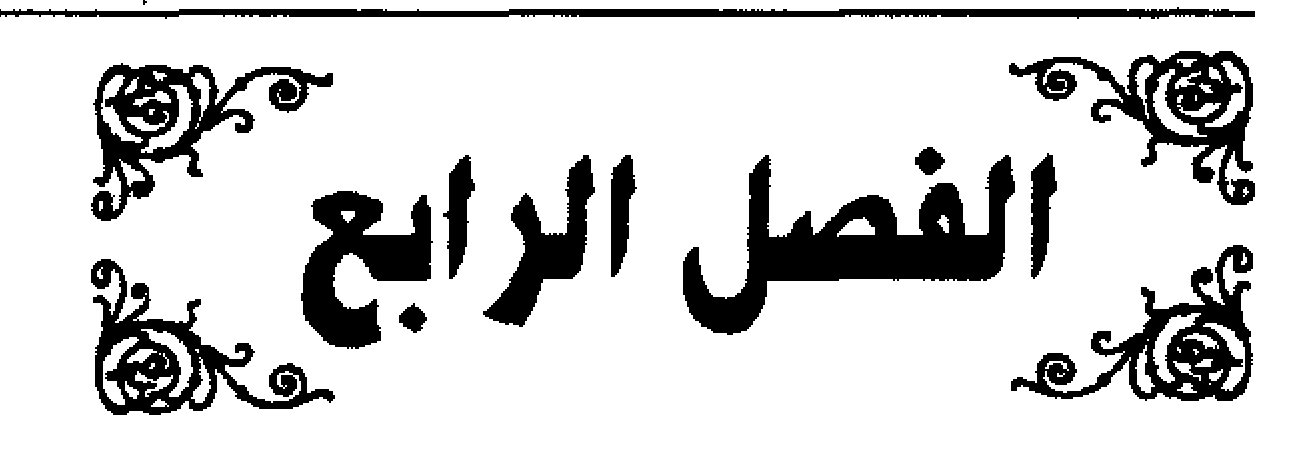
(٩) أودين رايشاور، اليابانيون، عالم المعرفة، ع ١٣٦، (ترجمة: ليلى الجبالى، الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون ١٩٨٩).

* Rieschaure, Edwin. The Japanes. (TOKYO) 1997.

* عبد الرحمن أحمد الأحمد، حسن جميل طه، التعليم فى اليابان، تطوره التاريخى ونظامه الحالى، (الكويت: دار القلم)، ١٩٨٣.

□□□





الفصل الرابع

التعليم في دول العالم النامي

أولاً : خصائص التعليم فى الدول النامية

بإستعراض نظم التعليم فى هذه الدول قبل وبعد إنهيار النظم الشمولية يمكننا إستخلاص السمات الآتية :

(١) الإرتباط الوثيق بين نظام التعليم والفلسفة الإجتماعية[١].

ليس من شك فى أن الفلسفة الإجتماعية التى تتبناها أى دولة، تعتبر من أهم القوى التى تؤثر فى توجيه وصياغة النظام التعليمى وفى تربية الفرد والجماعة. وفى تلك المجموعة من الدول والتى نحن بصدد دراسة خصائص نظمها التعليمية نلاحظ أنها كانت تعتنق فلسفة إجتماعية واحدة يمكن وصفها بالإشتراكية العلمية القائمة على أساس من الماركسية اللينية. ولكى تبدو صورة العلاقة بين نظام التعليم والفلسفة الإجتماعية أكثر وضوحًا يجدر بنا الإشارة إلى الأهداف المشتركة لتلك النظم التعليمية والتى تنطوى على مبدأ واحد وهو العمل على تحقيق حاجات المجتمع ومتطلبات بنائه، الأمر



الذى ترتب عليه إعطاء الإهتمام المتزايد للناشئة والشباب وذلك بتزويدهم بالمعارف الأساسية التى تمكنهم من معرفة وفهم النظرية السياسية كأيديولوجية وعقيدة ومن ثم تؤهلهم للإضطلاع بدورهم فى بناء المجتمع الجديد. وتتبع الدول الاشتراكية فى سبيل تحقيق هذا الهدف العديد من الوسائل والتى من أهمها برامج ومواد الدراسة، ووسائل الإعلام، بالإضافة إلى الإهتمام بتنظيمات الشباب وغير ذلك.

ولعل فى إستقراء الأهداف التى تكاد تجمع عليها كافة نظم التعليم فى شرق أوربا ما يلقى الضوء على مدى العلاقة والإرتباط بين نظم التعليم فى تلك المجموعة من الدول والفلسفة الإجتماعية السائدة فيها. ففى التشيك وسلوفاكيا – على سبيل المثال – نجد أن هدف النظام التعليمى هو «ديمقراطية الثقافة والتعليم والتربية، وإعطاء الإهتمام لفكرة المدرسة السياسية «المدرسة التى سوف تعلم الصغار ليضطلعوا بدور ايجابى فى بناء شعب ديمقراطى ... وتربية الأطفال بروح تقاليد الوطن التقدمية وبروح الأخلاق الديمقراطية». وفى أوكرانيا وبولندا يهدف النظام التعليمى إلى التصدى لتنمية الوعى القومى لدى الشباب، وتربيتهم على تبنى الديمقراطية وليكونوا بناة واعين للنظام الديموقراطى الجديد.

هكذا وانطلاقًا من الأهداف الموضوعة لتلك النظم التعليمية فإن إحدى الوسائل الهامة لتحقيقها تتمثل فى الدراسات المتصلة بالتاريخ والعلوم والتى أصبحت تشكل ركنًا أساسيًا فى المقررات الدراسية وترمى دول شرق أوربا من ورائها إلى تعميق وتقوية الوعى الإجتماعى للطلاب، فضلاً عن مساعدتهم على تطبيق القوانين العامة لتطور الطبيعة والمجتمع والتفكير الإنسانى فى الحياة.

ويعتبر محتوى الدراسة فى المدارس العامة هو السبيل الأساسى لتحقيق تلك الأهداف والترجمة الواقعية للإرتباط الوثيق بين التعليم والفلسفة الإجتماعية. هذا وتحظى المواد الإجتماعية والتربية الوطنية بوجه خاص بكل إهتمام لما لها من أثر فى تحقيق الأهداف المنشودة حيث أن من خلال الموضوعات التى تعالجها هذه المواد يمكن للمتعلم فهم مغزى التطور الذى يطرأ على النظم الإجتماعية



والإقتصادية والسياسية. هذا فضلاً عن معرفته بالقوانين التى توجه مسار عملية التطور الإجتماعى، وما يستتبع ذلك من إلمام بأساليب التطبيق الفعلى لهذه المعرفة فى مجال الواقع.

وفى تحليلنا لبرامج الدراسات الإجتماعية فى تلك النظم التعليمية يمكن أن نتبين أنها تصاغ وتعالج بطريقة معينة من شأنها تطويع محتواها لتعميق الأهداف المنشودة. ففى مادة كالجغرافيا - على سبيل المثال - فإن الموضوعات التى يتم التركيز عليها تتمثل فى قضايا كتلك التى تتعلق بالإستعمار، والصراع على الحدود، ومشاكل القوميات، وما إلى ذلك. أما بالنسبة لدراسة التاريخ فيعالج فى جملته كسلسلة متعاقبة من التغير الإجتماعى القائم على التغير فى وسائل الإنتاج وعلى الصراع الطبقى.

هذا ويمكن القول أن باقى المواد الدراسية، بل ومحتوى الدراسة عموماً فى المؤسسات التعليمية بدول شرق أوربا تصطبغ بالصبغة المشار إليها فيما سبق. وبعبارة أخرى يمكن القول أن محتوى التعليم عموماً يعكس تلك العلاقة الوثيقة بين التعليم والفلسفة الإجتماعية التى تعتنقها هذه الدول. ومثال ذلك أن الطالب يتعلم الكثير عن الإتجاهات السياسية المرغوب فيها بصورة غير مباشرة مما يدرسه من مواد كاللغة الروسية وآدابها فى كافة دول شرق أوربا وذلك رغم تفكك حلف وارسو حيث أن دراسة اللغة الروسية وآدابها من شأنه تعميق أواصر الصداقة وتوطيد العلاقة بين الدولة المعنية وروسيا الإتحادية بإعتبارها الجار القوى الذى ما زال يمثل مركز قوة سياسية وإقتصادية لهذه الدول.

من العرض السابق يمكن القول أن محتوى الدراسة فى مدارس تلك الدول وكما تمثلها المواد والموضوعات الدراسية على تعددها تسعى - فى جملتها - لكى تغرس فى المتعلم أصول النظام السياسى وذلك بطريقة متقنة وصولاً إلى إقناع المتعلم مهما إختلف مستوى المرحلة التى يدرس بها بأهمية الإعداد والتوجيه السياسى، والمهمة هذه ليست قاصرة فقط على المؤسسات التعليمية، بل تشارك وسائل الإعلام بدور كبير فى هذه العملية من خلال الإعلانات والشعارات

مثل (الديموقراطية سبيل للإشتراكية) و (عيشوا واعملوا أحراراً) والتى تقدمها أجهزة الإعلام من إذاعة وتليفزيون وسينما وما إلى ذلك. وإذا كان من الصعب الحكم على مدى ما يمكن أن تحدثه مثل هذه الأساليب فى التربية السياسية للناشئة والشباب، فإن من الممكن القول بأن تلك الأمور تسهم فى التوجيه السياسى للشباب لاسيما إذا ما أخذنا فى الحسبان إستمرارها لفترة طويلة.

وخلاصة القول إذن أن مؤسسات التعليم فى الدول الاشتراكية تولى عملية التشكيل السياسى وغرس مبادئ الفلسفة الإجتماعية السائدة فى نفوس الطلاب إهتمامًا متزايداً. فضلا عن ذلك فإن من أبرز خصائص نظم التعليم فى هذه الدول تقديم وجهات النظر السياسية بطريقة مقصودة متقنة لانجد لا مثيلاً فى الدول الأخرى.

(٢) رقابة الدولة على التعليم :

لعل من أبرز السمات التى تميز نظم التعليم المعاصر بصفة عامة الإتجاه المتزايد نحو الأخذ بأنسب الأساليب وأكثرها علمية فى مجال إدارة مرفق التعليم بشتى مستوياته. ويعزى ذلك الإهتمام إلى الإيمان بأن تحقيق أهداف النظام التعليمى - عادة يرجع إلى أسلوب إدارته ونمط الإشراف عليه ورقابته. وإذا كانت مثل هذه النظرة تجتاج المجتمعات بصورة عامة، فإنها تصدق بصورة أكثر وضوحًا على نظم التعليم فى دول شرق أوربا وبعض الدول الإشتراكية مثل الصين وكوبا وفيتنام.

وباستقراء التشريعات المتعلقة بالتعليم فى تلك المجموعة من الدول من دساتير وقوانين ولوائح، يمكن القول أن الحكومة فى هذه الدول هى الجهة الوحيدة المسئولة عن توفير فرص التعليم وإدارته والرقابة عليه فى كل أنحاء البلاد(٢).

وتتضح صورة رقابة الدولة على التعليم والإشراف عليه من خلال استعراضنا لإدارة النظم التعليمية فى تلك الدول ومستويات هذه الإدارة والتى يتمثل فيما يلى:



أ) ففى كل من روسيا الإتحادية وبولندا والصين يوكل أمر الإشراف على التعليم وإدارته إلى وزارتين أحداها للتعليم العام والأخرى للتعليم العالى. أما فى التشيك وسلوفاكيا والمجر ورومانيا وبلغاريا فإن إدارة النظام التعليمى ككل من اختصاص وزارة واحدة.

ب) فى بعض تلك الدول قد تسهم بعض الهيئات الحكومية أو الوزارات فى الإشراف على بعض الأمور التعليمية والثقافية، الأمر الذى يتمثل فى دول مثل رومانيا وبولندا والتشيك وسلوفاكيا.

حـ) تمثل وزارات التعليم الجهة الأساسية المسئولة عن إدارة التعليم، ومن ثم فإنها تحتفظ فى يدها بكافة الأمور التى تتعلق بهذه المهمة. ويتضمن ذلك أنه ليس هناك كبير مجال للسلطات المحلية أو هيئات أخرى للتدخل فى تقرير السياسات التعليمية أو تغيير مكونات العملية التعليمية.

د) يتفاوت التنظيم الداخلى لوزارات التعليم من دولة لأخرى وفقًا لمقتضيات الدور الذى يتعين على الوزارة القيام به، وطبقًا للظروف الخاصة بكل دولة. فعلى سبيل المثال فإن وزارة التعليم بالمجر منظمة بحيث يكون للوزير أربع نواب مسئولون عن المدارس والتعليم العالى والتعليم الفنى والشئون الثقافية وينقسم كل قسم من تلك الأقسام بدوره إلى ادارات. وعن طريق هذا التنظيم يقوم الوزير بالإشراف على سير شئون التعليم وتقرير الأمور المتعلقة بعدد المدارس وتنوعها وإعداد المعلمين وخطط الدراسة والكتب وأساليب التدريس وما شابه ذلك.

هـ) بدأ الأخذ بمشاركة الجهات المحلية أخيراً - وإن كانت مشاركة إستشارية - وذلك نتيجة لخبرات ماضية فى وضع الخطط المركزية دون الإهتمام بحاجات هذه الجهات الأمر الذى ترتب عليه ضرورة استشارة هذه الجهات وباستمرار حيث أنها أقدر على معرفة حاجاتها ومشكلاتها من السلطات المركزية فضلاً عن أنها أولاً وأخيراً هى التى تنفذ هذه السياسة.



و) توجد بعض الهيئات الإستشارية ومراكز البحوث - تلك التى يمكن لها أن تكون مراكز للبحث والتجريب وصولاً إلى الأفكار التربوية المتطورة - والتى يختلف نوع العلاقة بينها وبين السلطات المركزية بإختلاف الدول ففى روسيا الاتحادية - على سبيل المثال - نجد لوزير التعليم مجلسا إستشارياً وظيفته الأساسية إسداء النصح له فى كل ما يتعلق بمسائل التعليم فضلاً عن لجان أخرى تضطلع تجاهه وتجاه مجلس الوزراء بنفس المسئولية. وتقوم أكاديمية العلوم التربوية بمساعدة الوزير فيما يتعلق بالبحوث والمطبوعات التربوية حول أسس التعليم، العلاقة بين التدريس والتربية والتناقضات فى التربية وحلولها، والتعليم كظاهرة إجتماعية هادفة موضوعية، والتعليم المنظم خدمة لأغراض خاصة، والإقتصاد القومى والتعليم، والتطور الكامل للشخصية، بجانب هذا إصدار المجلات التعليمية ونشر نتائج البحوث التربوية وما إلى ذلك. فضلاً عن إدارة المدارس التجريبية وإجراء البحوث تحت إشراف وبعد موافقة الوزير وهذه المعاهد على اتصال وثيق بأقسام التربية بالجامعات حيث أن مديرى هذه المعاهد يختارون من بين أساتذة التربية بالجامعات المختلفة.

وعلى الرغم من تلك الإتجاهات الجديدة - التى لمسناها - فى النظام التعليمى المركزى والتى قد تحمل فى طياتها مؤشرات اللامركزية إلا أن الحقيقة الثابتة والمؤكدة هى أن التعليم فى هذه الدول ما زال مركزى ولكنه أكثر مرونة كما هو واضح باللوائح التى تتيح للسلطات التعليمية المحلية أن تلعب دوراً لم يكن متاحًا لها من قبل على أنه ينبغى أن يستقر فى خلدنا أنه لا خروج عن ما تقرره السلطات المركزية إلا بتصريح منها حتى تبقى السمة واضحة وهى سيطرة الحكومة على كل مكونات العملية التعليمية.

(٣) التنظيمات الشعبية ومسؤلياتها التعليمية :

ما زالت المنظمات الشعبية والحزبيه من أبرز خصائص النظم التعليمية فى هذه الدول خاصة فى الصين وكوبا وكوريا الشمالية حيث تلعب دوراً ايجابياً فى

جميع أوجه النشاط السياسية والثقافية، كما أنها تساعد بالعمل اليدوى فى جميع المناسبات المتعلقة بالعمل الموسمى فى الزراعة أو الإرتفاع بالإنتاج فى الصناعة. ومن وجهة النظر الإجتماعية السياسية فإن أعضاء هذه المنظمات يعدون سياسياً ويمارسون الألعاب الرياضية والتدريب الجسمى والعسكرى إجباريًا بالنسبة لجميع الأعضاء وتشكل هذه الأمور جزءًا هامًا فى نشاطهم. وهذه المنظمات بطبيعة الحال ذات طابع سياسى يتضح من دساتيرها وشعاراتها ومن هنا فإن أمر علاقتها بالأحزاب والمنظمات العمالية أمر حتمى سواء كانت فرعًا للحزب أم لا. وتتفق هذه المنظمات فى أنه يتم تشكيلها فى الأغلب على النمط الروسى السابق على أن هذا لايعنى أنها لاتختلف فى تنظيمها ووظائفها من دولة لأخرى.

هذا بجانب نوادى الشباب ومراكز السياحة ومسارح الأطفال ونوادى العلوم التى تعقد مسابقات عديدة فى الرياضيات والطبيعة والكيمياء والفنون لإكتشاف مواهب الشباب وإظهار قدراتهم وتعقد ندوات يشهدها الطلاب ويحضرها العلماء والكتاب والعمال المهرة والأساتذة. وتقيم المعسكرات للطلائع الشبابية.

كل هذه النشاطات تضفى على تنشئة التلاميذ وتعليمهم أبعاداً أخرى تتجاوز ما هو منصوص عليه فى المقررات الدراسية كما تساهم فى صهر شخصية التلميذ وتؤهله للعمل أو لإستكمال دراسته فى المعاهد العليا.

(٤) الربط بين دراسة العلوم وتطبيقاتها :

من أبرز سمات النظم التعليمية فى الدول الإشتراكية التركيز على الجوانب العلمية التكنيكية التى أحدثت تحولات عميقة فى الإنتاج الحديث. ولايكتفى الإنتاج الحديث بطرح مطالب الرفع السريع المتزايد لمستوى الآلات والمعدات فحسب بل يطرح مثيلها بالنسبة لمستوى العاملين فى بناء هذه المعدات وفى تشغيلها على حد سواء وبذا تتحول المعارف الخاصة والإعداد المهنى العالى وثقافة الإنسان العامة إلى شروط ضرورية لعمله الناجح. ولذلك يعار فى الدول الاشتراكية بصفة خاصة إهتمام من الدرجة الأولى لإعداد الكوادر وتتوخى النظم التعليمية الحديثة فى برامج الدراسة فهناك مواد كالرياضيات والفيزياء والكيمياء يدرسها كل التلاميذ

فى المدرسة الأساسية مع تباين فى نسبة الوقت المحدد لمثل هذه المواد والصفوف الدراسية التى تبدأ فيها تدريسها والتى تتفاوت من دولة لأخرى كما أنه من الممكن أن يتخصص المتعلم فى العلوم الإنسانية ولكن يتعين عليه فى هذه الحالة دراسة العلوم الطبيعية أيضًا هذا فضلاً عن علوم أخرى مثل الفلك وعلم النفس. مجل القول أن الإتجاه نحو المواد العلمية والتكنولوجية يظهر بوضوح فى كل ناحية ومرحلة من مراحل التعليم. وإن تعددت أشكاله ويدل على ذلك التوسع فى كل أنواع التعليم الثانوى الفنى والمهنى منذ الحرب العالمية الثانية فضلاً عن توافر برامج التلمذة الصناعية وبرامج بعض الوقت فى التعليم العالى تلك التى تساعد الطلاب على الجمع بين الدراسة والعمل.

على أنه يمكن أن نعطى بعض الأسباب التى تكمن وراء هذا الإتجاه منها:

(١) إن الحاجة اليوم ملحة إلى أفراد مدربين تدريبًا عاليًا وعلى كافة المستويات فى ميدانى الزراعة والصناعة ويزداد الأمر إلحاحًا بالنسبة للدول التى تتخذ من الثورة الزراعية والصناعية سبيلاً لحياة أفضل كما هو الحال فى الدول الإشتراكية ولذا نجد أن البرامج والخطط الدراسية الجديدة تشمل مجموعة واسعة من المواد الطبيعية العلمية والتكنيكية والإجتماعية والإقتصادية (وضمنها علم إدارة الإنتاج) والتطبيق فى فروع الإقتصاد الوطنى والمؤسسات العلمية والمختبرات وكذلك القيام بمشاريع أو أبحاث نهاية السنة الدراسية ومشروع الدبلوم حيث يجب على الطالب أن يبرهن الفائدة التكنو- اقتصادية التى يعود بها تطبيق بحثه العلمى أو إختراعه. كما أن الإتجاه الرئيسى فى المعاهد الدراسية الزراعية هو إعداد الإختصاصين الواسعى المعارف. وتزداد أهمية المزارع الدراسية التجريبية فى الدراسة العلمية. وتتلخص إحدى السمات الرئيسية لهذه المعاهد فى إعداد متخصصين فى الزراعة قادرين على التنبؤ بآفاق تطور الإنتاج وعلى إعادة النظر بسرعة لدى الإنتقال من إستخدام التكنولوجية والمعدات القديمة إلى الحديثة منها وأحسن أشكال تنظيم الإنتاج وإدارته.

(٢) انتهجت بعض الدول الإشتراكية حاليا مثل الصين وكوبا سياسة التوسع فى التعليم الثانوى الأمر الذى ترتب عليه وجود أعداد لاتستطيع مؤسسات التعليم العالى الوفاء بالتزاماتها نحوها مما أدى إلى إلحاق هذه الأعداد بمجالات الإنتاج المختلفة دون أن يكونوا قد أعدوا لذلك. وكان ذلك مدعاة إلى إدخال البرامج العملية التدريبية (البولتيكينيكية) فى المدارس العامة وإن إختلف محتوى هذه البرامج من دولة لأخرى على أن الصفة العامة هى أن هذه البرامج موجهة أساسًا إلى الخبرات التى يمكن أن تستمد من العمل المنتج وبهذا الصدد يتم تغيير حجم ومحتوى التعليم ويعاد النظر بصورة منتظمة فى البرامج الدراسية وقد تم بالفعل فى بعض الدول إدخال مواد جديدة فى البرامج الدراسية فى جميع التخصصات وهى مواد تعكس الوضع الراهن وآفاق تطوير العلم والتطبيق والإنتاج.

(٣) ثمة سبب أيديولوجى خاصة فى الصين وكوبا وفيتنام مؤداه أن دراسة العلوم تنمى عند المتعلم سمة الفهم العلمى (التفكير العلمى) لكل ما يحيط به كسمة مباينة للفهم الغيبى (التفكير الخرافى) الأمر الذى من شأنه أن يخلق شابًا ماركسيًا كما أن التعليم البوليتكنيكى ينمى خصائص أكثر وأعمق من مجرد الإعداد للعمل منها على سبيل المثال التماسك الإجتماعى وتعديل إتجاهات ومسالك المتعلم وزيادة الوعى الإنتاجى. وبما أن العلوم الطبيعية والتطبيقية يرتبطان أوثق الإرتباط بالقضايا الإجتماعية الإنسانية لذا نجد أن برامج الدراسة لمن يدرسون التخصصات الطبيعية العلمية والتطبيقية تشتمل على المعارف الإنسانية كما أن برامج الدراسة لذوى التخصصات الأدبية والإنسانية تتضمن معارف طبيعية وعلمية وذلك لأن معرفة العلوم الإنسانية والإلمام بها يساعد على خلق الخيال الواسع لدى المتخصصين وتحصنهم ضد الجمود والضيق عند تناول القضايا والمشكلات الإجتماعية لحلها. كما أن المعارف الطبيعية العلمية مفيدة وضرورية لطلاب العلوم الإنسانية. على أن الإتجاه نحو فتح [illegible]

التعليمية على مجالات الإنتاج (المصانع) قد أثير حوله حوار كثير لما أخذ عليه من مثالب تتعلق بنظرة مديرى المصانع إلى الطلاب باعتبارهم معوقين للإنتاج فضلاً عن ضياع الوقت على الطالب فى عمل قد لايفيده ولايفيد المصنع وكان ذلك معناه ضرورة مراجعة التعليم البولينكتيكى بصفة عامة والتدريب الصناعى على وجه الخصوص الأمر الذى ترتب عليه خفض عدد الساعات المخصصة له وإن اختلفت الدول فيما بينها فى هذه النسبة.

خلاصة القول أن الإتجاه نحو الجمع بين شقى المعرفة النظرى والعملى من السمات البارزة فى هذه النظم على أن هذا لايعفى هذه النظم من هذا المنظور من وجود مثالب ومن ثم القاء باب الحوار حول التعليم مفتوحًا وصولا إلى الصورة الأمثل دائمًا.

وسنعرض فيما يلى لبعض نظم التعليم فى الدول التى مازالت تبقى على ارتباطها الاشتراكى فى سياسات التحول الاقتصادى الليبرالى.

ثانياً : نظام التعليم فى الصين

مقدمة :

تعد التجربة الصينية أحد التجارب التى تركت بصماتها وأثرت وأحدثت تحولات جذرية فى حياة شعوبها وفى ظل ظروفها كدولة نامية نجد أنها قدمت نموذج تنمية يمكن أن يكون تجربة مميزة يمكن أن تستفيد منها بقية الدول النامية وتسعى بهذا الرقى فى درجات سلم التنمية. ولتأخذ بالحكم الصينيه أنه يجب أن نقف من التجربة والطرق التى انتهجتها للتحديث بغرض النفع والإستفادة. ما أمكن والإلمام بالتغيرات الجذرية والتحولات الجوهرية التى طرأت على حياة الشعب الصينى فى أثناء المرحلة الإنتقالية وأدت إلى تغير سيؤدى إلى المزيد من التطور المستقبلى للصين فى القرن الحادى والعشرين.

عاشت الصين مع بداية إنفتاحها على العالم الخارجى عام ١٩٧٩ العديد من التطورات التى جعلت أنظار العالم تتجه اليها. وهى تخوض غمار تجربة التحديث والإصلاح والإنفتاح على العالم والتى بدأت بالجانب الإقتصادى وتعدته إلى بقية الجوانب الإجتماعية والثقافية والسياسية .... الخ.

وهذه العملية شهدت عمليات توفيق ومواءمة بين الأصالة والمعاصرة فى مواجهة التصادم والتعارض مع القديم وعدم التجربة وشهد العالم مولد الصين الجديدة التى بدأت ترتدى ثوب التغيير إستعداداً للإندماج فى التيار العالمى. وكان ذلك فى الدورة الثالثة الموسعة للجنة المركزية للحزب الشيوعى الصينى والتى بموجبها إنتصرت تيارات التحديث والإصلاح والإنفتاح على التيارات الفكرية الاخرى. وعلى الرغم من النقد الموجه للمتشددين الإشتراكيين ووصف هذا الاتجاه بالميل الرأسمالية.

والصين فى محاولتها للتحديث حاكت سبلها فى طريق التنمية فى نموذج تحديث خاص بها يختلف عن النموذج الغربى فى التحديث ولا يعنى اللهث وراء الغرب وتحديثه التكنولوجى ذلك أنه عملا بمقولات علماء التربية المقارنة فى أن كل دولة لها طابعها الخاص والذى ينعكس على نظامها التعليمى وأن كل دولة تختلف

عن الأخرى من حيث الظروف التاريخية والبيئة الجغرافية والثقافة التقليدية ولذا انطلق هذا التحديث والإصلاح الصينى من معرفة أحوال الصين التى تشتمل على التاريخ الصينى، والبيئة الجغرافية المميزة لسطح الصين ومناخها وثرواتها، نمط الثقافة الذى يميز هذه المجتمعات وشخصيات أفرادها وخصائص سكانها وقيمهم وسلوكياتهم هذا فضلا عن الأخذ بأسباب التقدم العلمى والتطبيق التكنولوجى لمبادئ العلم.

خصائص نظام التعليم فى الصين(٣) :

ترتكز السياسة التعليمية فى الصين على مجموعة من المبادئ هى :

- نقل مسؤولية تطوير التعليم الإبتدائى إلى السلطات المحلية فى المناطق والأقاليم.
- توفير التعليم الإلزامى لمدة تسع سنوات تطبيقاً لإلزامية التعليم.
- إعادة تنظيم بنية التعليم الثانوى وتطوير محتوى البرامج والمناهج فيه.
- الربط بين التعليم المدرسى وبين العمل اليدوى الإنتاجى وربط المدارس بالمصانع والمزارع وإقامة المصانع والورش فى المدارس وتخفيف التركيز على التعلم للتعلم ذاته.
- تطوير التعليم المهنى والفنى وربطة بعالم العمل والإنتاج (التدريب أولا والوظيفة ثانياً).
- إلغاء وزارة التربية والتعليم وتشكيل اللجنة الوطنية للتربية بدلا منها، وذلك بهدف تحقيق مبدأ اللامركزية فى إدارة التعليم وإلغاء البيروقراطية الإدارية وتسهيل مهمة القيادة التربوية.
- تقليص الدور الأكاديمى فى قيادة المدارس والجامعات وتغيير القيادة التقليدية فيها وتشكيل لجان من بعض أعضاء المجتمع المعنيين والمدرسين والطلبة وذلك بهدف تحقيق مبدأ المشاركة العامة فى إدارة المؤسسات التربوية.
- تطوير برامج إعداد وتدريب القيادات التربوية والمعلمين والإهتمام بمهنة التعليم والإحتفاء بالمعلم تعبيراً عن التقدير لدوره والإعتزاز بوظيفته.



- إصلاح التعليم العالى وتطويره وتوسيع فرص الإلتحاق به والتنسيق والتعاون فى تنفيذ البرامج والمشروعات التربوية والتركيز على الجوانب العلمية التطبيقية وتوسيع قاعدة سلطة صناعة القرارات فيه وإحكام ربط مؤسسات التعليم العالى بالإحتياجات الإجتماعية والإقتصادية فى المجتمع وتوظيف البرامج والمشروعات والبحوث التربوية فى خدمة المجتمع ومؤسساته الإقتصادية والإجتماعية المختلفة.
- الإهتمام ببرامج تعليم الكبار سواء على مستوى التعليم الإبتدائى أو الثانوى أو العالى وإعتبار هذه البرامج من الأهداف الإستراتيجية التى تركز عليها التربية الصينية كماً وكيفاً.
- الإهتمام بالبحث العلمى فى القطاع التربوى والتأكيد على إجراء البحوث التربوية أساساً للتطوير والتحديث التربوى.
- الإهتمام بتطوير وتحسين الإختبارات المدرسية وإلغاء إختبارات القبول فى المدارس الإبتدائية والثانوية لضمان تدفق الطلبة عليها وإتاحة الفرص المدرسية المتساوية للجميع.
- زيادة الدعم المالى من قبل الحكومة والسلطات الإقليمية لقطاع التربية لتمكينة من الإضطلاع بالوظائف المناطة به.

ومن خلال إستعراض هذه القضايا والتعرف على الكيفية التى واجهت بها الصين المشكلات والتحديات التربوية والأسلوب الذى انتهجته فى التصدى لها ومعالجتها، يتكشف لنا أهمية التعاون الدولى وضرورة تبادل الخبرات فيما بين الدول بهدف الانتفاع من هذه الخبرات الدولية عند التصدى لمواجهة هذه المشكلات، كما أن مراجعة القضايا التربوية التى إعتبرتها الصين محاور للإهتمام وأعطتها الأولوية فى التطوير تكشف لنا أن هذه القضايا والأولويات هى نفسها التى تشكل محاور الإهتمام من قبل جميع دول العالم ومنظماته وهيئاته ومؤسساته.

أما عن التوجه الرئيسى والمبدئى فى تطوير التعليم فى الصين فى الفترة الجديدة فإنها قامت على أن يوظف التعليم فى البناء الوطنى، والبناء الوطنى ينبغى أن يقوم على التعليم. واستنادا إلى ذلك تصبح الوظيفة العامة لجميع انوا ع المدارس وعلى مختلف المستويات هى إنجاح عملية التحديث ومواكبه التطورات والتنافسات العالمية ومواجهة الحاجات المستقبلية، ولكى تواجة متطلبات عام ٢٠٠٠ وبدايات القرن الحادى والعشرين.

وما سبق يتطلب تدريب الكفاءات وتأهيلها على كافة المستويات والمجالات وتهيئة الطلاب وإعدادهم على أسس أخلاقية وفكرية وجسمية رفيعه، وأن تعودهم طاعه النظام وإحترام وحب الوطن وتمكنهم من تحمل المسئولية والعمل من أجل رفعه الوطن ورخاء الشعب ومواكبة المعرفة وتحقيق نتائج إيجابية فى الإبدا ع والممارسة والتفكير الذاتى الواعى.

إدارة وتنظيم التعليم العام فى الصين :

أولاً - إدارة التعليم :

(١) إدارة التعليم على المستوى المركزى :

تحقيقاً للهدف الذى سعى اليه المربون فى الصين من التعليم وضعت سياسة تعليمية جديدة للبلاد ، ولكى تنفذ هذه السياسة إتبعت البلاد النظام المركزى فى إدارة شئون التعليم، وبمقتضى ذلك فإن وزارة التعليم تشرف إشرافا شاملا على جميع أنوا ع التعليم فى البلاد.

ويقضى هذا النظام بتخصيص إدارة لكل نوع من أنوا ع التعليم، وتعيين مدير بكل إقليم بشرف على شئون التعليم ويكون مسئولا أمام الوزارة.

إلا أن وزارة التربية وجدت أنه من الصعوبة الإضطلاع بالتخطيط الكامل للتعليم فى الدولة. ولهذا السبب أنشئت اللجنة الوطنية للتربية لتحل محل وزارة التربية وتتولى مهام التعليم فى جميع أنحاء البلاد، ويرأس هذه اللجنة وزير بدرجة نائب رئيس وزراء يعاونه فى ذلك ثمانية أعضاء متفرغون، أما بقية أعضاء

اللجنة فمعظمهم من نواب الوزراء أو نواب رؤساء لجان التخطيط المركزى التى تشمل اللجنة الإقتصادية، واللجنة العلمية، واللجنة النقابية، ووزارة المالية، ووزارة العمل والتوظيف. وأعطيت هذه اللجنة صلاحيات فى أتخاذ القرار أكبر بكثير من وزارة التربية السابقة.

وهذه اللجنة مسئولة فى الوقت الحاضر مسئولية مباشرة عن رسم الإستراتيجيات والسياسات والتخطيط لتطوير قضية التعليم والتربية فى الصين، والقيام بمهمه التنظيم والتنسيق لتحسين وتطوير وتوحيد النظم الإدارية والقيام بالإصلاحات المطلوبة فى النظام التعليمى أما فيما يتعلق بالمحافظات والمناطق والبلديات والتى تقع تحت إدارة الحكومة المركزية مباشرة، فهى المسئولة عن وضع وإنشاء لجانها التعليمية الخاصة. وعلى هذا الأساس ووفقا للاحصائيات الرسمية ١٩٨٦ تمكنت ثمانية اقاليم من إقامه لجانها التربوية الخاصة بها.

(٢) إدارة التعليم على المستوى المحلى :

تستخدم الصين الجديدة فى تحولها نحو هذا الإرتقاء بالتعليم أسلوب السير على كلتا القدمين، فالى جانب ما تعتمده الدولة من مؤسسات تعليمية فإنها تساعد ايضا الوحدات الجماعية (كميونات الشعب وفرق الإنتاج) فى إدارة المدارس الأولية والثانوية حيث يعدل أسلوب التعليم ليلائم الظروف الخاصة للمناطق الزراعية والرعوية وكذلك تيسر قبول التلاميذ.

ولهذا نجد نوعين من المدارس نوع تديرة الحكومة والآخر تنظمة الوحدات الجماعية مع مساعدات حكومية لها.

وعملا بالنظام الإدارى السابق أصبح لزاما على السلطات الإقليمية وسلطات البلديات أن تضع السياسات والخطط التربوية المناسبة للتعليم المحلى، وتهيئة الموارد المالية اللازمة لها فى الوقت الذى تتولى فيه الدوائر التربوية فى المدن والريف مسألة تطبيق هذه الخطط والسياسات وإدارة المدارس كل وفق نطاق صلاحياته.

تمويل التعليم فى الصين(٤):

ويتم ذلك من خلال :

(١) ميزانيات التعليم على المستوى المركزى :

يبين مقدار الانفاق السنوى على التعليم فى الصين منذ سنة ١٩٨٢م حتى سنة ١٩٨٥ زيادة نسبة الإنفاق على التعليم فى الصين حتى وصلت إلى ١٥٪ من الإنفاق العام ، وتشمل هذه النفقات المبالغ المرصودة من قبل الحكومة المركزية والسلطات المحلية، ولا تشمل تلك المبالغ الاستثمارات فى المبانى الأساسية للتعليم ولا الهبات من المؤسسات والمشروعات والتعاونيات الريفية الإقتصادية والمؤسسات الأخرى والأفراد والدخل من برامج دراسة العمل.

(٢) جمع الأموال الإضافية للتعليم من قبل السلطات المحلية :

إن عملية جمع الأموال الإضافية لتدعيم التعليم، معيار مهم تبنته الحكومة الصينية فى المرحلة الحالية، وذلك لرفع معنويات مختلف قطاعات المجتمع ودفعهم للمساهمه فى عملية تطوير التعليم ودعمه وتعزيزه. ولقد تم البدء بهذه التجربة لأول مرة فى المناطق الريفية. أما الآن فيجرى تطبيقة فى المدن أيضاً، لزيادة الإستثمار عن طريق المشاركة فى بناء المدارس الريفية والإنفاق على التعليم، وحث السلطات فى المحافظات على القيام بجمع الأموال الإضافية من أجل التعليم من المزارعين والشركات ومن القطاعات الإجتماعية المختلفة والأفراد ودفعهم للمساهمه فى تطوير التعليم، على أنه يمكن الحصول على هذه الأموال من الواردات التى يتم تحصيلها من المبيعات أو بأية طريقة مناسبة أخرى، وإن الأسلوب المتبع فى عملية جمع الأموال لا يفترض أن يكون موحداً بين المناطق المختلفة، بل ينبغى على كل ولاية أو أقليم أن يعقد إجتماعاً عاماً موسعاً، توضح فيه الأوضاع الإقتصادية والإمكانيات المتاحة ويشار فيه إلى ضرورة تطوير التعليم وإلى بذل الجهود والأموال ما أمكن. وبما أن المبالغ التى يتم الحصول عليها تأتى من الولاية أو الإقليم. لذا يفترض أن توظف هذه المبالغ لصالح الولاية نفسها، وعلى سلطات الإقليم أو الولاية أن تعين لجنة إدارية للتربية والتعليم تتألف من بين الكفاءات المتوافرة لتتولى هذه اللجنة مسئولية الأموال الإضافية الواردة وإعداد تقرير مفصل عن الميزانية الإجمالية



للمؤتمر الشعبى المحلى على أن تكون مرتبطة بالدوائر المالية والتربوية الإقليمية وتعمل بتوجيه وإرشاد منها.

ومنذ (أبريل) ١٩٨٦م تتولى المناطق الريفية جمع تبرعات لتدعيم التربية والتعليم بالاضافة لجمع المبالغ المطلوبة للتعليم من الضرائب التى تفرض على المنتوجات بحيث زادت نسبة الضرائب المفروضة على البضائع المنتجة ١٪ وخصصت جميعها للتعليم. كما أن الجهات المعينة التى قامت بعملية الجمع هى الوكالات المتخصصة تحت إشراف لجان إدارية إقليمية موحدة.

والجدير بالذكر فى هذا المجال أن عملية الإنفاق من هذه الأموال لم تشمل أعضاء هيئات التدريس وإنما شملت إحتياجات المدارس الإبتدائية والمتوسطة فقط. كما لم يؤخذ من هذه الأموال المكافآت التى تضاف لرواتب المعلمين أو لبقية العاملين فى القطاعات الإدارية.

ثالثاً - تنظيم التعليم :

يتم تنظيم التعليم فى الصين وفقاً لما يلى:

السلم التعليمى يبدأ بمدارس الحضانه ومدارس رياض الأطفال ثم تأتى بعد ذلك المدرسة الإبتدائية، وهذه عادة ما تقسم إلى الفترة الأولى ومدتها أربع سنوات وتعرف بالمرحلة الإبتدائية المتوسطة والفترة الثانية ومدتها سنتان وتعرف بالمرحلة الإبتدائية الراقية.

يلى ذلك مرحلة التعليم الثانوية ومدته ست سنوات تنقسم إلى مرحلتين مرحلة ثانوية متوسطة ومرحلة ثانوية راقية ومدة كل منهما ثلاث سنوات وقد تجتمع الفصول المتوسطة والراقية فى بناء واحدا أو يستقل كل منهما ببناء خاص.

وإلى جانب المدارس الثانوية المتوسط والراقية نجد مدارس أخرى يضمها التعليم الثانوى وهى مدارس النورمال والمدارس الصناعية والفنية.

وفيما يتعلق بتعليم ما قبل المدرسة الإبتدائية تتركز خطة الدراسة حول تمكين الأمهات من العمل وترك الأطفال أثناء ذلك فى دور الحضانه ورياض الأطفال تحقيقا لأغراض إجتماعية وإقتصادية وتوجيه الأطفال منذ صغرهم للعقائد والمبادئ التى يسير عليها المجتمع.

وتتناول هذه المؤسسات الأطفال من عمر الرابعة حتى السادسة ويتولى ذلك وزارة التعليم هذا بالإضافة للسماح لمجهودات السلطات المحلية. وهذا النوع من التعليم غالبا ما يلحق بالكليات التى تعطى الدرجات الجامعية وكليات إعداد المعلمين والجامعات وذلك لإجراء التجارب.

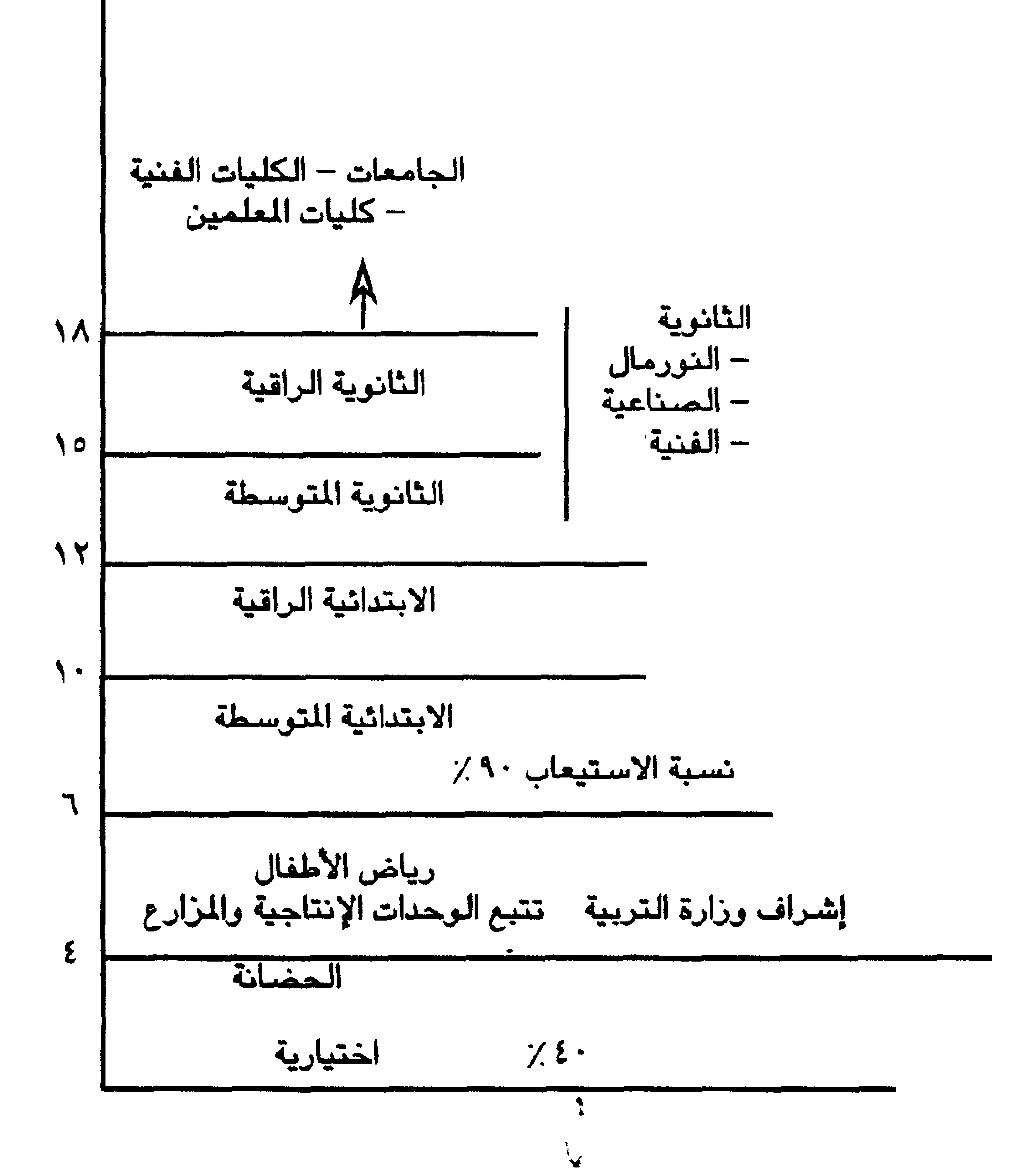
أما التعليم الإبتدائى فقد كان قبل عام ١٩٢٢ تقليديا وقد كان السبب فى ذلك يتعلق بجوانب ذات أهمية كبيرة وهى أن الغالبية العظمى من الشعب من المزارعين وأن مستوياتهم الاقتصادية منخفضة. وعلاجا لهذه المشكلة أنشئت مدارس العام الواحد والتى تدريجيا تغيرت إلى أنوا ع مختلفة من المدارس الأولية.

وعن سن إلتحاق الطلاب بهذه المدارس فإنه عادة ما يكون فى سن السادسة حتى العاشرة. ولكن فى بعض المدارس يمتد حتى الثانية عشرة.

وتبلغ نسبة إستيعاب الأطفال فى سن التعليم الإبتدائى فى مدارس الصين الحديثة حوالى ٩٠٪ بالرغم من أن نسبة الامية بين السكان فى الصين القديمة كانت تصل إلى ٨٠٪ من السكان. ولقد فطنت الصين مبكراً إلى هذه المشكلة وذلك عن طريق توفير تعليم لمن فاتتهم الفرص. من التعليم الإبتدائى فى سن السادسة من خلال برامج تعليم تشبه الكتاب وقد تم حديثا وضع برنامج دراسة للمرحلة الإبتدائية والإعدادية لنظام اليوم الكامل للتعليم الإساسى المجانى لمدة تسع سنوات وفقا لقانون جمهورية الصين الشعبية للتعليم المجانى وورد بمجله العلوم التربويه المجلد الثانى، يونية ١٩٩٦ الصادرة من معهد الدراسات التربوية تحددت معالم التعليم فى الاتى:

* ملائمة التربية والتعليم لمتطلبات العصر والعالم والمستقبل وتنفيذًا للسياسة التربوية الوطنية وتمسكًا بمبدأ التعليم فى خدمة البناء الإشتراكى وتطبيقًا لربط التعليم بالأعمال الإنتاجية وتثقيف الطلبة من النواحى الخلقية والثقافية والجسدية والجمالية والعملية لرفع نوعية التعليم المجانى بصورة شاملة.





نظام التعليم فى الصين الشعبية

* يضع هذا البرنامج التوجه السياسى السليم الثابت فى المرتبة الأولى ويهدف إلى تثقيف الطلبة بثمار ثقافات المجتمع البشرى الرائع.
* ملاءمة متطلبات جميع الطلبة ويهتم بإرساء أسس حسنة وشاملة ويثقف كل طالب حسب قابلياته ويدفع النمو السليم لشخصية الطالب، وفقًا لقواعد النمو الجسدى والنفسى للأطفال والناشئين ويضع البرنامج دروسًا بصورة معقولة ويراعى التوافق بين مقتضيات التدريس والعبء الدراسى، إنطلاقًا من واقع بلاده ويتمسك برباط الوحدة والمرونة إعتبارًا للخصائص المتباينة بين المدن والأرياف وبين الأقاليم.

أهداف التعليم فى الصين(٥):

حسب مطالب الدولة للتعليم المجانى تطبق المدارس الإبتدائية والإعدادية (الابتدائية الراقية) التعليم الأساسى الشامل للأطفال والناشئين لكى يحققون نموًا نشيطًا وحيويًا وإيجابيًا فى النواحى الخلقية والثقافية والجسدية، ومن شأنه إرساء أساس لرفع الكيفية الشعبية والقومية وإعداد أكفاء بمختلف المستويات والأصناف لبناء الإشتراكية.

أ) هدف المرحلة الإبتدائية:

التحلى بمشاعر حب الوطن والشعب والعمل والعلم والإشتراكية والتكوين المبدئى للأخلاق الحميدة والشخصيات المتمثلة فى الإهتمام بالآخرين وبالجماعة وروح الجدية والمسئولية والصدق والجد والشجاعة والإستقامة وحسن المعاشرة والنشاط والتقدم، والتكوين المبدئى لسلوكيات تتسم بلياقة وأدب والإلتزام بالإنضباط والتحلى المبدئى بقدرة الإشراف على الشئون الذاتية وقدرة التمييز بين الصواب والخطأ.

الإجادة بالمعلومات الأساسية والمهارات الأساسية فى القراءة والكتابة والتعبير والحساب، والتعرف على بعض المعارف الأولية للحياة والطبيعة والمجتمع، والتحلى بالقدرة الأولية فى الملاحظة والتفكير والعمل اليدوى والتعلم الذاتى وتكوين عادات التعلم الحسنة.

التكوين المبدئى لعادة مزاولة الرياضة البدنية والإهتمام بالصحة العامة، والتحلى بالصحة الجيدة. التحلى بإهتمامات واسعة ومزاج سليم محب الجمال.

التمكن بصورة مبدئية من الإشراف على الحياة الذاتية، والإجادة فى إستعمال أدوات العمل البسيطة وتكوين عادة حب العمل.

ب) هدف المرحلة الإعدادية:

التحلى بمشاعر حب الوطن والشعب والعمل والعلم والإشتراكية والتعرف الأولى على وجهة النظر للمادية الديالكتيكية والمادية التاريخية المعنيه بفكرة خدمة الشعب وبروح جماعية والتحلى بأخلاق حميدة وشخصيات طيبة متمثلة فى أمانة وجد وإعتماد على الذات وتعاون وتفاؤل وتقدم والالتزام بقوانين ولوائح وتكوين سلوك مؤدب ومهذب والتحلى بقدرة تمييز بين الصواب والخطأ والقدرة على التثقيف الذاتى.

الإتقان بالمعرفة الثقافية والعلمية والتكنولوجية اللازمة والمهارات الأساسية والتحلى بدرجة معينة من قدرة للتعليم الذاتى والأشغال اليدوية وقدرة تحليل وحل المشاكل بإستخدام المعرفة المدروسة والتحلى المبدئى بموقف علمى متسم ببحث عن الحقيقة من الوقائع والإجادة لبعض أساليب عملية بسيطة.

الإجادة المبدئية بالمعرفة الأساسية للرياضة البدنية والأساليب السليمة وتكوين عادة الإهتمام بالصحة والنظافة والتحلى بصحة جيدة. التحلى بالقدرة الأساسية لتذوق الجمال وتكوين مطامح وميول وهوايات سليمة.

إستطاعة الإشراف على الحياة الذاتية والقيام بأعمال منزلية قدر المستطاع والإجادة المبدئية لبعض المعرفة الأساسية والمهارات الأساسية لأعمال الإنتاج والتعرف على بعض المعلومات العامة عن إختيار المهن والتحلى بموقف العمل الصحيح وعادة العمل الطيبة.

المقررات الدراسيه الأساسيه :

أ) التعليم الأخلاقى:

التثقيف بالآداب الإجتماعية والمعلومات السياسية العامة بمحاورها الأساسية : حب الوطن والشعب والعمل والعلم والإشتراكية وتثقيف الطالب

بمراعاة الآخرين والجماعة والوطن الأم والتركيز على رفع مستوى الفهم الأخلاقى وتربية المشاعر الأخلاقية للطالب وإرشاده بالسلوك الأخلاقى حتى يتحلى الطالب بالقدرة الأولية للتمييز بين الصواب والخطأ.

ب) الفكر السياسى:

تمكين الطالب من إدراك القواعد الأساسية للأخلاق الاشتراكية والحقوق والواجبات للمواطن، والتعرف على القواعد العامة لتطور المجتمع وأوضاع بلاده والمعلومات المتعلقة ببناء الإشتراكية ذات الخصائص الصينية، ومساعدة الطالب فى تكوين إيمان بالتمسك بقيادة الحزب الشيوعى الصينى والتمسك بالطريق الإشتراكى وتكوين مفهوم الأخلاق والقانون والدولة والنظرة للطبقة العاملة والعمل والجمهور والجماعية، والتحلى بالمسئولية الإجتماعية بشكل أولى ورفع قدرة التمييز بين الصواب والخطأ.

جـ) اللغة الصينية:

تهدف المرحلة الابتدائية إلى إجادة الطالب النطق اللاتينى للغة الصينية وحوالى ٢٥٠٠ مقطع صينى شائع وإجادة المفردات الشائعة ومستوى معين من مهارة الكتابة والقدرة على التكلم باللغة الصينية الفصحى وإستعمال معاجم شائعة وإرساء أسس للإستماع والتعبير والقراءة والكتابة. مساعدة الطلبة فى حبهم للغة الوطنية منذ الصغر وتنمية قدرة الملاحظة والتفكير حتى يتلقوا التربية الحية للتعليم الفكرى والسياسى والأخلاقى وتقدير الجمال.

تساعد المرحلة الإعدادية الطلبة على إجادة المعلومات الأساسية للغة الصينية المعاصرة والتعلم لبعض مفردات اللغة الصينية الكلاسيكية وتوسيع دائرة المعلومات والمفردات الشائعة وإستعمال القواميس والمعاجم بمهارة وترقية قدرة إستيعاب وإستعمال اللغة من خلال التدريبات الأساسية المركزة فى الإستماع والتعبير والقراءة والكتابة وتطوير مزيد من قدرة الملاحظة والتفكير وتلقى التعليم السياسى والفكرى وتقدير الجمال بصورة أعمق.

الرياضيات :

فى المرحلة الابتدائية إجادة المعلومات الأساسية مثل العدد الصحيح والكسر العشرى ومهارة العمليات الحسابية الأربع والتعرف على معلومات بسيطة عن الأشكال الهندسية والمعادلة البسيطة والحساب بالآلة الحاسبة والتعرف المبدئى على المعرفة البسيطة لعلم الإحصاء. تنمية قدرة التفكير المنطقى الأولى وفكرة الفضاء وقدرة حل بعض مسائل عملية بسيطة بإستخدام معرفة الرياضيات المدروسة.

فى المرحلة الإعدادية مساعدة الطالب على إجادة المعرفة الأساسية والمهارات الأساسية لعلم الجبر والهندسة، والتعرف على معلومات أولية لعلم الإحصاء والأشكال الهندسية الفضائية والبصرية. تنمية مزيد من قدرة الحساب والتفكير المنطقى وفكرة الفضاء وقدرة حل بعض مسائل بسيطة باستخدام معرفة الرياضيات المدروسة.

هـ) اللغة الأجنبية:

تقرر فى المرحلة الإعدادية (الابتدائية الراقية والثانوية المتوسطة) اللغة الانجليزية واللغة الروسية واللغة اليابانية المنقسمة إلى مستويين: مدة المستوى الأول سنتان، إجادة كمية مناسبة من المعلومات الأساسية، تمكن من الأنشطة البسيطة من الإستماع والتعبير والقراءة والكتابة من خلال التدريب اللغوى الأول. المستوى الثانى هو إستمرار الدراسة لمدة سنة أو سنتين على أساس المستوى الأول وإجادة المعلومات الأساسية اللازمة، مع مزيد من التدريب اللغوى والتحلى بالقدرة الأولية للإستماع والتعبير والقراءة والكتابة وإرساء أسس طيبة لإستمرار دراسة اللغة الأجنبية.

و) المجتمع:

التعرف المبدئى على الأشياء والظواهر الإجتماعية الشائعة والتعرف الأولى على المعلومات العامة عن التاريخ والجغرافيا والحياة الإجتماعية للبلد والوطن والعالم، تربية القدرة الأولية للطالب فى ملاحظة المجتمع والتكيف مع الحياة الإجتماعية، وتلقى الطالب تثقيف أولى للوطنية وفكرة النظام القانون.

ش) التاريخ:

إجادة المعلومات الأساسية لتاريخ الصين (بما فيه تاريخ البلد) وتاريخ العالم والخطوط الأساسية لقواعد تطور المجتمع، والتركيز على تعلم الأحداث المهمة والشخصيات الرئيسية لتاريخ الصين الحديث والمعاصر حتى يتلقى الطالب تثقيف الوطنية والاشتراكية والأممية، والتربية الأولية في تحليل المسائل باستخدام وجهات النظر الأساسية للنظرية المادية التاريخية.

س) الجغرافيا:

حصول الطالب على المعلومات المبدئية للكرة الأرضية والخرائط، وإجادة المعرفة الأساسية للجغرافيا العالمية والصينية (بما فيها جغرافيا بلدة)، والتحلى الأولى بمهارة قراءة وإستعمال خرائط الدول والجغرافيا، والفهم الأولى للعلاقة بين الأنشطة البشرية والبيئة الجغرافيه، والتعرف على الأوضاع الجغرافية الأساسية الصينية المتعلقة بالسكان والموارد والبيئة.

ص) الطبيعة:

التعرف على أجسام وظواهر الطبيعة الشائعة، التعريف الأولى بالأعمال البشرية فى إستغلال الطبيعة وإعادة تكوينها وحمايتها وإستكشافها، وتكوين إهتمام الطالب بحب العلم وتعلم العلم وإستخدام العلم وتطوير قدرة الطالب الأولية فى الملاحظة والاشغال اليدوية وتثقيف الطالب على حب البلد وحب الوطن وحب الطبيعة والإيمان بالطبيعة ونبذ الخرافات والخزعبلات.

ع) الفيزياء:

تعلم المعرفة الأساسية فى علم الميكانيكا وعلم الحرارة وعلم الكهرباء وعلم البصريات على أساس الملاحظة والإختبار، التعرف على إستعمال هذه العلوم فى التطبيق، والإجادة المبدئية للمفاهيم والقواعد الأساسية لعلم الميكانيكا وعلم الكهرباء. تطوير قدرة الطالب المبدئية على الملاحظة والإختبار وإستعمال المعرفة



الفيزيائية المدروسة فى معالجة مشاكل بسيطة فى التطبيق وتكوين الموقف العلمى المتمثل فى البحث عن الحقيقة من الواقع.

غ) الكيمياء:

الإجادة المبدئية لبعض المفاهيم الكيميائية الأساسية والقواعد الأساسية والمعرفة الأساسية للعناصر المهمة الشائعة ومركباتها والتعرف الأولى على إستعمالها فى التطبيق بناء على الملاحظة والإختبار. تطوير قدرة الطالب الأولية فى الملاحظة والإختبار وإستعمال المعرفة الكيميائية المدروسة فى حل مشاكل بسيطة فى التطبيق وتكوين الموقف العلمى المتمثل فى البحث عن الحقيقة من الواقع.

ل) علم الأحياء:

الإجادة المبدئية للمعرفة الأساسية حول أشكال وتركيبات ووظائف فسيولوجية وتصنيف النبات ، الجرثومات والفطريات والفيروسات، والتعلم الأولى للمعرفة الأساسية فى الوراثة البيولوجية والتطور والايكولوجيا. الإدراك الأولى بالمعرفة الأساسية لأشكال وتركيب جسم الإنسان والوظائف الفسيولوجية والصحة والنظافة، تطوير قدرة الطالب الأولية فى الملاحظة والإختبار وإستعمال المعرفة البيولوجية المدروسة فى معالجة مشاكل تطبيقيه بسيطة وتكوين الموقف العلمى المتمثل فى البحث عن الحقيقة من الواقع.

م) الرياضة البدنية:

فى المرحلة الإبتدائية، الإجادة المبدئية للمعرفة الأساسية للرياضة البدنية والصحة والرعاية الصحية والتكنيك البسيط للألعاب الرياضية، تكوين عادة ممارسة الرياضة والإهتمام بالصحة وتقوية الجسم وتعزيز روح الإنضباط وتطوير روح التضامن والحب والصداقة وروح النشاط والحيوية وروح الشجاعة والصمود.

فى المرحلة الإعدادية، إجادة الطالب المعرفة الأساسية للرياضة والصحة والرياضية، والإتقان الأولى للمهارات الرياضية الأساسية، تكوين عادة ممارسة

الرياضة البدنية بوعى وتطوير نمو الجسم السليم وتقوية بنية الجسم وتعزيز مزيد من روح الإنضباط وتطوير روح التضامن والتعاون والمنافسة والشجاعة والصمود والإرادة.

ك) الموسيقى:

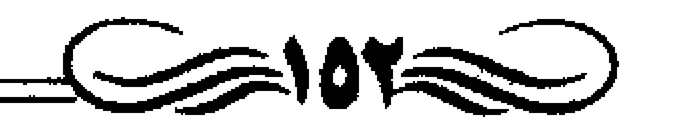
فى المرحلة الإبتدائية يتعلم الطالب الموسيقى الوطنية الرائعة والتعرف المبدئى على الأعمال الموسيقية الأجنبية الرائعة والتزود بالمعرفة والمهارات الموسيقية الأساسية البسيطة. تطوير إهتمام الطالب بالموسيقى والإحساس الأولى بالموسيقى والتعبير بها، وإذكاء مشاعر حب الوطن والشعور بالفخر والإعتزاز القومى.

فى المرحلة الإعدادية التعلم على عزف الأعمال الموسيقية القومية الرائعة والتعرف على بعض الأعمال الموسيقية الأجنبية والإتقان الأولى بالمعرفة الأساسية والمهارات الأساسية للموسيقى وتطوير مزيد من إحساس الطالب بالموسيقى وتعبيره والقدرة على التذوق والروح الوطنية وروح الفخر والإعتزاز القومى.

ى) الفنون الجميلة:

فى المرحلة الإبتدائية التعرف المبدئى على الأعمال الفنية القومية والشعبية الرائعة وأعمال الفنون الجميلة الأجنبية، وإجادة الطالب المعرفة الأساسية البسيطة للفنون الجميلة ومهارات الفنون الجميلة البسيطة، تعزيز إهتمام الطالب بالفنون الجميلة وربطها بمشاعره الوطنية وتطوير قدرة الطالب على الملاحظة والخيال والقدرة على التذوق الفنى.

فى المرحلة الإعدادية التعريف بمزيد من الأعمال القومية والشعبية الرائعة والأعمال الفنية الأجنبية الرائعة، وإتقان الطالب بمعرفة الفنون الجميلة الأساسية والمهارات الأساسية، إرتقاء قدرة الطالب فى الملاحظة والتفكير التصويرى والتذوق الفنى والتعبير الفنى وصياغة أخلاق الطالب السامية وتعزيز الروح الوطنية.



العمل وأهميته فى التربيه:

تزويد الطالب ببعض المعرفة والمهارة عن العمل من خلال أعمال الخدمة الذاتية والأعمال المنزلية وأعمال الخدمة العامة والأعمال الإنتاجية البسيطة.
تطوير مفهوم سليم للعمل وتكوين عادة العمل الحسنة وتشجيع مشاعر حب العمل وحب الشعب الكادح.

مهارة العمل:

إتقان الطالب للمعرفة والمهارات الأساسية لأعمال الخدمة والإنتاج الصناعى والزراعى، وإتقان المعرفة الأساسية والمهارات الأساسية لبعض المهن، تكوين النظرة السليمة للعمل والعادة الطيبة للعمل وتطوير مشاعر حب العمل وحب الشعب الكادح.

الإرشاد المهنى:

اطلاع الطالب على سياسات التوظيف والدخول إلى مدارس أعلى، والتعرف على أوضاع المدارس المحلية الفنية والمهن الرئيسية وخصائص المهن والتخصصات والمتطلبات لموظفى أو متخصصى هذه المهن والتخصصات، وتعلم المعرفة العامة لإختيار المهنة، على أن يكون الطالب قادرًا على الإختيار السليم لإتجاه الترقى إلى مدرسة أعلى أو توظيفه وفقًا لاحتياجات الدولة والمؤهلات الداخلية.

الأنشطة التربوية :

يضم هذا المقرر الدراسى الأنشطة التالية: إجتماع صباحى أو مسائى وأنشطة الفصول والفرق والأنشطة الرياضية والأنشطة العلمية والتكنولوجية والثقافية وأنشطة التطبيق الإجتماعى والأنشطة التقليدية الخاصة بالمدرسة.
يتعين على جميع الأنشطة تطوير المبادرة والإبداعية للطالب وفقًا لخصائصها حتى يتلقى تثقيفًا سياسيًا وفكريًا وأخلاقيًا وتوسيع مجال رؤية الطالب وتطوير قدرة الطالب فى العمل والتفكير، رفع الكفاءة وتطوير الإهتمامات والإختصاصات وأغناء الحياة الروحية وتقوية الصحة الجسدية والنفسية.

وتشمل هذه الأنشطة مايلى:

أ) الاجتماع الصباحى والمسائى:

إقامة مراسم رفع العلم الوطنى وإجراء التعليم عن الأحداث والسياسات الراهنة وقواعد السلوكيات اليومية. تعليم الطالب حب الوطن والإهتمام بالأحداث الوطنية الهامة والإلتزام بأنظمة الطلبة وتكوين عادات وسلوكيات طيبة.

ب) أنشطة الفصول والغرف:

وتتضمن إقامة أنشطة جماعية بصورة مستهدفة ومخططة بمضمونها الغنية وبأشكالها المختلفة والمفعمة بالحيوية. تعزيز فكرة النظام والجماعة وتربية قدرة الطالب فى الإدارة الذاتية والتعاملات المتبادلة.

جـ) الرياضة البدنية:

القيام بالتمرين السويدى فى الصباح وبين المحاضرات والتمرينات الصحية للعيون والمخ من الرياضة البدنية من أجل تقوية بنية جسم الطالب وتكوين عادة ممارسة الرياضة طوعاً.

د) الأنشطة التكنولوجية والعلمية والثقافية والرياضية:

إقامة الأنشطة التكنولوجية والعلمية والثقافية والرياضية بإشتراك الطلبة طوعاً من شأنه تعزيز إهتمام الطلبة وتوسيع دائرة المعلومات ورفع الكفاءة وتطوير الإختصاصات.

هـ) انشطة التطبيق الإجتماعى:

الإشتراك فى الأعمال الإنتاجية والخدمة الإجتماعية والبحوث الإجتماعية والزيارات والتدريب العسكرى. إرشاد الطالب فى التعرف على العمال والفلاحين والمجتمع وتفوق النظام الاشتراكى مما تعزز مشاعر الطالب فى حب الشعب الكادح والمسئولية الإجتماعية.



و) الأنشطة المدرسية التقليدية:

وفقًا لظروف المدرسة، تنظيم أنشطة ذات مغزى تثقيفى بما فيها إحتفالات بالأعياد الوطنية المهمة والأعياد التذكارية والأعياد الوطنية التقليدية والأعياد العلمية والتكنولوجية والرياضية والفنية والنزهة التى تحددها المدرسة. إرشاد الطالب فى النمو السليم بنشاط وحيوية من خلال الأنشطة المتنوعة والمختلفة.

الاختبارات والامتحانات:

(١) إن الاختبار والامتحان فى نهاية الفصول والسنة الدراسية والتخرج من مرحلة التعليم هو إختبار للمستوى المقبول للطالب. يجب على الإمتحان أن يكون شاملاً ومن خلال إختبار الفروع الدراسية والأنشطة والمعرفة المتعلقة والقدرات يدعم نمو وإرتقاء الطالب فى الكفاءة الشاملة واختصاصاته.

(٢) فروع الإمتحان فى نهاية المرحلة الإبتدائية هى اللغة الصينية والرياضيات، ويتم الفحص لفروع أخرى. يسمح للطالب بالتخرج إذا اجتاز امتحان اللغة الصينية والرياضيات وإجتياز الفحوص فى الفكر والأخلاق ومعايير الرياضة لطلبة المرحلة الإبتدائية. يتم وضع أسئلة إمتحان التخرج للمرحلة الإبتدائية عادة من قبل المدارس تحت إرشاد دوائر التربية والتعليم، وفى المناطق التى تم تعميم التربية والتعليم للمرحلة الإعدادية فيها، لايقام امتحان الدخول إلى المدارس الأعلى.

أما امتحان التخرج للمرحلة الإعدادية يتم تحديد فروعه بشكل موحد وطنيًا فى إطار الفروع الثقافية لسنة التخرج ويجب ضبط عدد فروع الإمتحان بصرامة. ويتم الفحص لفروع أخرى. وتقوم مجالس التربية والتعليم التابعة للمقاطعات والمناطق ذات الحكم الذاتى والبلديات المركزية بتحديد صلاحية وضع أسئلة الامتحانات. يسمح للطالب بالتخرج إذا إجتاز الإمتحانات وحصل على درجة مقبول فى فحص الفكر والأخلاق والمستوى المقبول فى معيار الرياضة البدنية. إن متطلبات إمتحانات الفروع

التى تقررها الإدارة المحلية يتم تحديدها من قبل مجالس التربية والتعليم التابعة للمقاطعات والمناطق ذات الحكم الذاتى والبلديات المركزية.

(٣) يقام الامتحان مرة كل فصل دراسى ويتم الفحوص بشكل رئيسى فى خلال الفصل. يتعين على سلطة التربية والتعليم أن تسيطر على الإمتحان الموحد بصرامة غير إمتحان التخرج.

(٤) يمكن إجراء الإمتحان والاختبار خطيًا بطريقة الكتاب المفتوح أو غيره ويمكن إجراؤها شفويًا أو تطبيقيًا. يتخذ تقدير النتائج نظام مئوى أو نظام المستويات أو نظام التعليقات.

(٥) يتم وضع أسئلة الإمتحان وفقًا لمنهج التربية والتعليم وتجسيداً لأهداف ومتطلبات التعليم. ويجب إنشاء نظام فحص الأسئلة اللازمة.

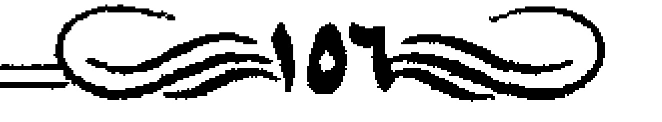
نظم إعداد المعلمين فى الصين وتدريبهم:

إقتضت سياسة التعليم فى البلاد البدء بإعداد معلمين فى الميادين التى تخلفت فيها أو التى تحتاج إلى إنشائها ويتم إعداد معلمى المرحلة الإبتدائية فى خلال سنتين أو ثلاثة سنوات فى مدارس لايزيد مستواها عن مستوى المدارس الثانوية المتوسطة أما معلموا المدارس الثانوية فإنهم يعدون فى مستوى الكليات الجامعية وذلك لكى يتلقوا تدريباً على الدور الذى سيوكل إليهم أمر القيام به.

وتمثل عملية إعداد المعلم المؤهل أهمية أساسية فى تنفيذ وتطبيق تجربة التعليم الأساسى الإلزامى وتحقيق أهدافه ومن ثم رفع مستواه. إلا أنه يؤخذ عليهم أنه لازال عدد كبير من معلمى الصين غير مؤهل التأهيل الكافى ويحتاجون إلى تدريبات لرفع الكفاءة والمساهمة فى تحسين العملية التعليمية.

السبل الحديثة للتطوير فى مجال إعداد المعلم:

منها التدريب المستمر لمدرسى المدارس الإبتدائية والمتوسطة بالإضافة إلى الإهتمام بالتعلم عن طريق المراسلة والتعليم المفتوح والذى تشرف عليه كليات وجامعات المعلمين هذا فضلا عن الإهتمام بمراكز إعداد المعلمين فى كافة أنحاء



جمهورية الصين. والإستعانة بالعاملين فى الدوائر المركزية لتدريب معلمى الأقاليم فى كل جديد قبل بداية العام الجديد للمدارس. وتمثل عملية إرسال الكفاءات إلى الأقاليم لغرض تنفيذ البرامج التدريبية، تأثير كبير على تقوية العلاقات بين الكفاءات الرسمية على المستوى المركزى والسلطات التعليمية على مستوى المحليات كما أنها تؤثر على عملية تدريب الكفاءات الجديدة وتحسين قدراتها وإمكانياتها.

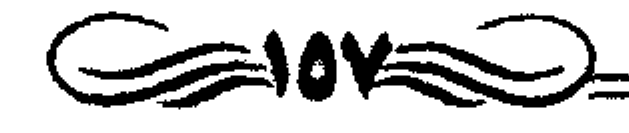
الإستفادة من البث المباشر عبر الأقمار الصناعية فى المواد التدريبية عبر التليفزيون للتعليم وللاستفادة من الأقمار الصناعية وفتح قناة تليفزيونية لبث البرامج التدريبية للمعلمين. وتقدم لهم معلومات تدور حول زيادة كفاءاتهم التدريسية بالإضافة لبث مقررات دراسية تحديثية كالمعارف الجديدة وكذا أساليب التدريس.

كما أنه عملاً بقرارات مؤتمر العمل الخاص بمدرسى المدارس الإبتدائية والمتوسطة الذى عقدته اللجنة الوطنية للتربية عام ١٩٨٥ طرحت خطة لتطوير التدريب للمعلمين وتأهيلهم يستمر لـ (١٥) سنة متتالية تنطلق من متطلبات إستراتيجية التعليم وتلبية متطلبات التحديث ورغبة الشعب فى ذلك والتطورات العالمية والمحلية. ويتم ذلك على ٣ مراحل.

المرحلة الأولى: ويتم فيها إعادة تدريب وتنظيم وتثبيت هيئات التدريس الحالية وذلك لرفع كفاءتهم فى العمل وإضافة المعلمين الجدد وتهيئتهم لتدريس المواد التى تفتقر إلى مزيد من المعلمين.

المرحلة الثانية: يتم فيها إعادة تدريب وإستكمال احتياجات التعليم والإهتمام بإعداد المعلمين فى الجوانب المهنية والثقافية والوطنية وتأهيلهم لتولى مسئولياتهم فى مجال التربية والتعليم.

المرحلة الثالثة: تتمثل فى إعداد كفاءات من المعلمين ذوى قدرات متميزة يمكن أن ترتكز عليهم عملية التعليم فى القرن القادم ومع الإصرار على تطبيق التعليم الأساسى فى جميع أنحاء البلاد.



ثالثا - نظام التعليم فى جمهورية روسيا الإتحادية :

مقدمة :

منذ إنهيار الإتحاد السوفيتى وتفككه فى بداية العشر سنوات الاواخر من هذا القرن هناك تغييرات عديده على النظام السياسى والإقتصادى فى دول الإتحاد السوفيتى السابقة ومنها روسيا الإتحادية اكبر الجمهوريات السابقة ألا أن تأثير تلك التغييرات كان طفيفاً على نظم التعليم ونستعرض فيما يلى مراحل التعليم فى روسيا الإتحادية.

التعليم قبل الإبتدائى ويتم فى عديد من المؤسسات ومنها دور الحضانه التى يلتحق بها الأطفال قبل سن الثالثة لرعاية الاطفال أثناء عمل أمهاتهم. وتشرف عليها الإدارات الصحية وهناك رياض الأطفال التى تخضع لوزارات التربية ويلتحق بها الأطفال من سن الثالثة إلى السابعة وتهدف الى تهيئه الأطفال للإلتحاق بالمرحلة التعليمية التالية. والإلتحاق بهذه المرحلة إختياريا وتبلغ نسبة الملتحقين بها ٦٠٪.

المرحلة الالزامية(٦):

وتشمل :

أ) المرحلة الابتدائية:

من سن السابعة إلى سن العاشرة وفيها تتركز الدراسة حول اللغة القومية أو الروسية وتحظى الرياضيات بإهتمام كبير وفى السنتين الاخيرتين تخصص ساعتان اسبوعياً لما يسمى بالعمل النافع إجتماعيا ويتكون التدريب على العمل فى هذه المرحلة من العمل اليدوى المتنوع وجمع المحاصيل الزراعية ويدرس الأطفال الرسم والموسيقى والغناء والتربية الرياضية.

ب) المدرسة الثانوية الدنيا:

من سن العاشرة حتى الخامسة عشرة وفيها ينمى المتعلمون المعارف التى إكتسبوها فى المدرسة الإبتدائية وتشتمل برامجها عادة على اللغة القومية والأدب والتاريخ ولغة أجنبية ورسم وموسيقى وأناشيد ورياضيات وطبيعة وكيمياء وأحياء



وجغرافيا طبيعية وتربية بدنية وتدريب على العمل فى الورش المدرسية والمزارع التجريبية.

وقد أكد المربون الروس أهمية قيام كل تلميذ بعد إنهاء السنة الثامنة وهى نهاية سن الإلزام بالاشتراك فى الأعمال ذات النفع الإجتماعى فى المؤسسات والمزارع الجماعية وغيرها من دوافع العمل والإنتاج.

وفى نهاية مرحلة الثمانى سنوات يتقدم التلميذ لإمتحان يؤهله أما للعمل فى وظيفة وإما لمواصلة الدراسة فى المرحلة الثانية من المدرسة الثانوية.

المرحلة الثانوية :

وتتم المرحلة الثانوية فى الإتحاد السوفيتى فى عدة مدارس هى :

المدرسة (البوليتكتيكية) العامة:

ومدة الدراسة بها سنتان وقد توجد هذه المدرسة فى نطاق المدرسة الثانوية الكاملة ذات العشر سنوات التى توجد فى المدن الكبيرة تمييزا لها عن المدرسة ذات الثمانى سنوات وهى المدرسة الثانوية غير الكاملة التى تنتشر فى الريف ويمكن للتلميذ الذى أنهى المدرسة ذات الثمانى سنوات أن يلتحق بالمدرسة ذات العشر سنوات وهدف المرحلة مساعدة التلميذ على إستكمال تعليمه العام وحصوله على مؤهل فى فرع من فروع الانتاج والصناعة ورغم الطابع الأكاديمى لهذه المرحلة إلا أن جزءاً كبيراً من الدراسة بها يخصص للعمل فهى ومنذ عهد خروشوف تجمع بين العلم والعمل وهناك إهتمام واضح فى هذه المدرسة بدراسة العلوم الاجتماعية.

المدرسة الفنية:

ومدة الدراسة بها أربع سنوات ويغلب على برامجها الطابع الفنى حسب تخصص كل مدرسة من المدارس الفنية وهى تختلف عن المدرسة البوليتكتيكية العامة فى أن الدراسة بها يغلب عليها الطابع التطبيقى أو العملى أكثر مما هو الحال فى تلك المدرسة.

المدرسة الحرفية:

وتختلف مدة الدراسة بها بإختلاف الحرفة التى تقدمها للمتعلمين ودرجة التخصص التى تزود بها خريجها.

التربية البوليتكنيكية:

لا زال يستند نظام التعليم العام فى روسيا الإتحادية على أساس من التربية الشاملة أو البوليتكتيكية فى مدرسة موحدة تتشابه فى إتجاهها العام مع المدرسة الشاملة فى إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية، ،كثير من الدول الأوروبية التى تأخذ بفكرة المدرسة الموحدة.

وتهدف إلى اكساب الطالب الإتجاهات السليمة نحو العمل وإحترامه وتقديره وهذا يستلزم بالطبع المعرفة بطرق المعرفة لطرق الإنتاج والمهارات الفنية وأسسها النظرية وهذا يعنى أن يكون التعلم ممتزجا بالعمل المنتج أو بالعمل ذى النفع الإجتماعى. أو بعبارة أخرى يعنى سد الهوة أو الفجوة بين التعليم العام النظرى والتدريب المهنى والعملى. وذلك أهم ما تحتاج اليه روسيا حاليًا لإعادة بناء التعليم.

وتقوم التربية الشاملة فى روسيا الإتحادية على هذه النظرية وهى التربية التى تجمع بين الجوانب المعرفية المختلفة وهى لا تعنى تعليما مهنيا أو فنيا فقط وإنما هى نوع من التربية المتنوعة وهى تشمل مواد نظرية عامة ومواد فنية عامة.. وهى غالبا ما تشمل مواد تتمثل فى الطبيعة والكيمياء والرياضيات والجغرافيا والعلوم الطبيعية والرسم الميكانيكى وغيرها من المواد التى يكتسب التلميذ عن طريقها المعرفة الأساسية اللازمة فى كل ميدان من ميادين الصناعة والزراعة، وفى ممارسة التلميذ لنشاطه فى مصنع المدرسة ومعاملها وكذلك فى تدريباته بالمصانع والمزارع الجماعية والحكومية يتعلم تطبيق النظرية على العمل.



الإدارة التعليمية فى دول الإتحاد الروسى(٧):

تسير الإدارة التعليمية فى روسيا الإتحادية على أساس السيطرة على التعليم ـ نظاميا كان أم غير نظاميا ـ فى جميع أنحاء البلاد وتوجيهه لتحقيق الأهداف القومية، وعلى أساس نشره باعتباره عاملا مهما فى بناء المجتمع الحديث.

ويرتكز التعليم الروسى على أربعة مبادئ هى :

(١) مبدأ المساواة: هو مساواة الجنسين فى فرص التعليم فالاولاد والبنات ينتظمون فى مدارس واحدة ويدروسون برامج واحدة، لا يسمح بأية تفرقة فى تعليمهم على أساس قيامهم بأعمال موحدة بعد تخرجهم من المدارس.

(٢) أما المبدأ الثانى فهو مساواة الأجناس والقوميات المختلفة داخل الإتحاد الروسى بعضها بالبعض الآخر، ويتبع هذا عدم تمييز طفل عن طفل آخر أو لغة عن لغة أخرى أو ثقافة عن ثقافة أخرى فى المدرسة الروسية ولضمان تحقيق هذا المبدأ يتعلم أبناء اللغة الواحدة بلغتهم الخاصة بهم.

(٣) أما المبدأ الثالث فهو العودة لدين بمختلف أنواعه والسماح بالتدريج بإنشاء المدارس الدينييه.

(٤) المبدأ الرابع : السماح بإنشاء المدارس والمعاهد الخاصة ولم يكن من السهل بطبيعة الحال تطبيق هذه المبادئ مالم تحدث التغييرات الديمقراطية الأخيرة رغم إستمرار وجود إدارة تعليمية لها سلطات واسعة غير محدودة، وقد وجدت بالفعل إدارات تعليمية مركزية فى كل أنحاء الإتحاد الروسى وبدأت هذه الادارات بمختلف أنواعها تتحرر فى إتخاذ قراراتها على أساس اللامركزية والتنوع.

السلطة المركزية:

لكل جمهورية من جمهوريات الإتحاد الروسى وزارة للتربية والتعليم وهى تشرف على شئون التعليم فى الجمهورية ولهذه الوزارة السلطة النهائية فى كل أمر من أمور التعليم فيها ولها حق الرقابة والتوجيه على شئون التعليم فى الجمهورية.



وتوجد هيئات ادارية مركزية مختلفة مسئولة عن أنواع التعليم فى كل جمهورية من الجمهوريات تدير شئون التعليم العام وغالبية شئون إعداد المدرسين ومعظم ما يتعلق بتنمية الاطفال والشباب لوقت الفراغ خارج المدرسة وعلى ذلك يشمل عمل الوزارة إدارة المدارس الإبتدائية والثانوية ومعاهد إعداد المعلمين ومعامل البحوث التربوية وتعليم الكبار ورياض الأطفال.

ولا يعنى وجود وزارات متعددة للتربية والتعليم فى الإتحاد الروسى وجود تنوع وإختلاف فى النظم التعليمية بين الجمهوريات المختلفة.

وتدير كل وزارة للتربية شئون التعليم بها بسلسلة من القواعد والتعليمات لتقوم بتنفيذها كل مدرسة تقع فى إختصاصها، فهناك مثلا قواعد يسير عليها التلاميذ وأخرى يسير عليها المدرسون والقواعد التى يسير عليها التلميذ قانون صارم يطيعه كل تلميذ. بدون تردد ويعمل المدرسون والآباء وكل من يعنيهم الأمر أو بيدهم السلطة على تحقيقها وتحدد هذه القواعد موعد وصول التلاميذ للمدارس ومواعيد دق الجرس فى كل درس وفى نهايته، كما تحدد وقت الراحة والغذاء ووقت الرحيل عن المدرسة ومواعيد الإشتغال بالأعمال خارج المدرسة.. فهى بإختصار نظام خاص لمدة أربع وعشرين ساعة لكل التلاميذ وتشتمل القواعد أيضا على تفصيلات كثيرة تتعلق بإعداد الدروس والإحتفاظ بسجلات يومية للدروس وبضرورة تنفيذ كل ما يتصل بقواعد التلاميذ وزيارة منازلهم وتنظيم العمل خارج المدرسة وتنظيم زيارات الآباء للتلاميذ فى الفصول. كما توضح قواعد النظام الداخلى للعقوبات التى توقع على المخالفين والمكافآت التى تمنح لكل من يتبع النظام ويسير عليه.

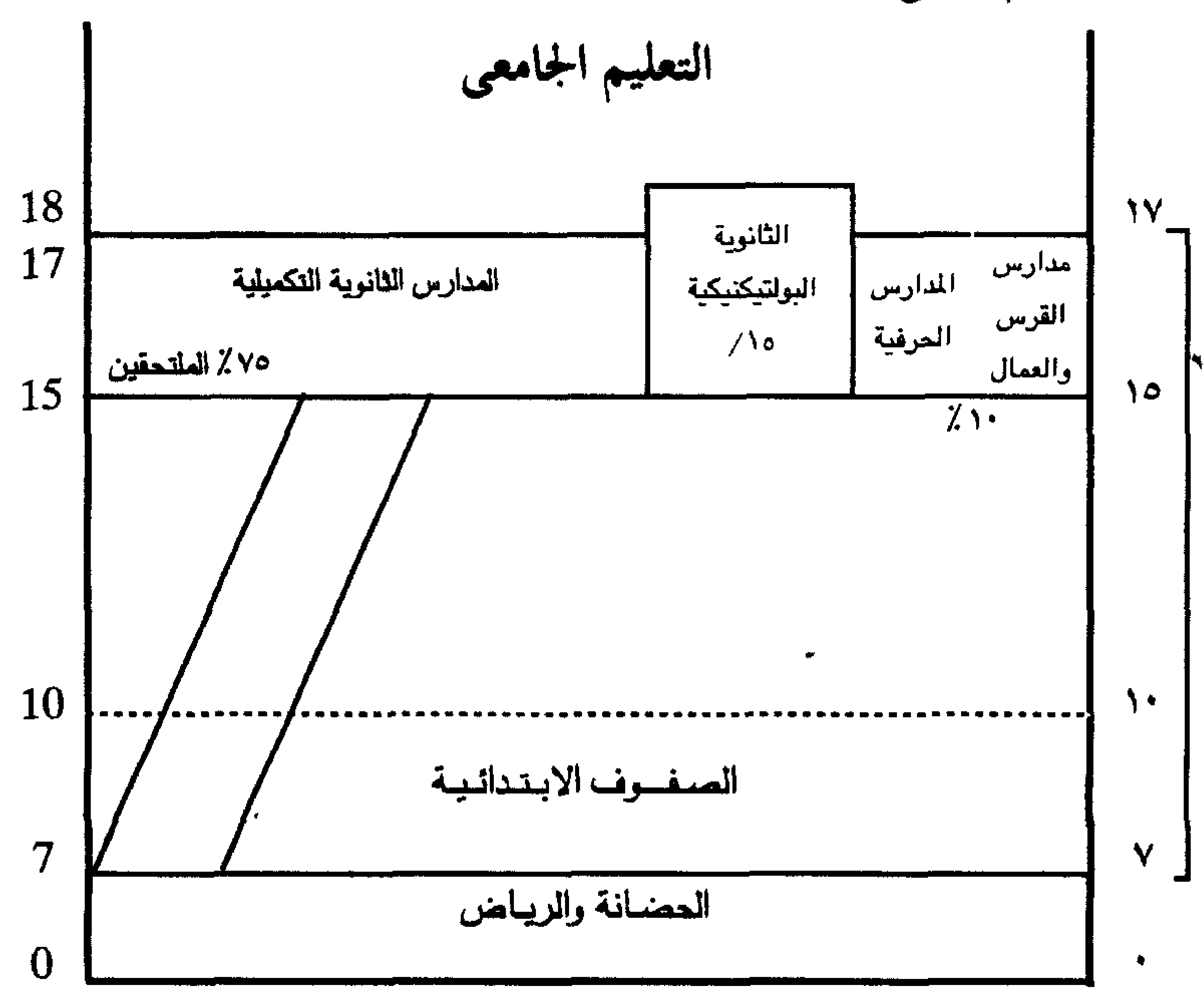
وتسير كل مدارس الإتحاد الروسى وفق مناهج موحدة مفروضة وكتب دراسية ثابتة داخل كل جمهورية وتضع وزارات التربية برامج منفصله للتدريس تهدف إلى تحديد ما تحتويه المناهج وما يجب أن تمر عليه طرق التدريس.

أما عن الكتب الدراسية فتصدر وزارة التعليم (المركزية) عادة أمرا إلى وزارات التربية لإعداد كتب دراسية ثابتة فى المواد الدراسية المختلفة وتؤكد اللجنة أنها تهدف الى إستخدام هذه الكتب لعدة سنوات.



وتعتبر وزارة التربية فى كل جمهورية من جمهوريات الإتحاد الروسى مسئولة عن إدارة شئون التعليم العام وهى تلقى بدورها بهذه المسئولية على مدير المدرسة الذى يعتبر مسئولا مسئولية مباشرة عن كل عمل فى المدرسة وعليه لذلك أن يراجع عمل كل مدرس وأن يزور الفصول وأن يتعرف على سجل كل تلميذ وعلى حالته العلمية، كما أن عليه فى حالة وجود نقص أن يتخذ الخطوات السريعة المباشرة لإصلاحه.

وتعين كل وزارة مفتشيها وأهم مسئولياتهم التعاون معاونة حقيقية مع مديرى المدارس والإشتراك معهم ـ الى حد ما ـ فى المسئولية عن المدرسة. وتنظم كل وزارة برامج قصيرة للمفتشين هدفها تحسين عملهم ، كما يوجد معهد للمفتشين يقدم برامج طويلة المدى.



نظام التعليم في روسيا الاتحادية
وبعض الجمهوريات المستقلة

بعد الوصف السابق لنظام التعليم فى كل من جمهورية الصين وروسيا الاتحادية وباستخدام المنهج العلمى لبيرادى نوجز فيما يلى التحليل المقارن للنظامين .

المقارنــــة

السمات والخصائص	الصـــين	روسيا الاتحادية
(١) مدة التعليم العام	١٢ سنة	١٠-١٢ حسب نوع المدرسة الثانوى
(٢) مدة الإلزام	٩ سنوات	٨ سنوات
(٣) الحضانة	سنتان (اختيارية)	نوعان : ١ - قبل الثالثة : (لرعاية الأطفال)
- سن القبول	٤ - ٦	٢ - رياض الأطفال : ٣-٧ (اختيارى)
- نسبة الملتحقين	٤٠٪	٦٠٪
- الهدف	تزويد الطفل بالعقائد والمبادئ التى يسير عليها المجتمع	تهيئة الطفل للالتحاق بالمرحلة التعليمية التالية .
- المنهج	-	-
(٤) التعليم الابتدائى		
- الفترة الزمنية	فترتان : ١ - ابتدائية متوسطة ٦-١٠ ٢ - حرفية ١٠ - ١٢	٧ - ١٠
- الهدف من التعليم	التحلى بمشاعر حب الوطن والشعب، العمل الجماعى، العلم ، الاشتراكية ، غرس الأخلاق الجميلة ، بالاضافة لاكتساب المهارات الأساسية والعمل اليدوى .	إكساب الفرد الاتجاهات السليمة نحو العمل واحترامه وتقديره ، اكتساب المهارات الأساسية .
- المنهج	العلوم الأساسية ، العمل اليدوى (اللغة + العلوم + الفنون)	اللغة القومية ، الرياضيات + ساعتان أسبوعياً للعمل النافع اجتماعياً . (عمل يدوى متنوع + رسم + موسيقى + تربية رياضية) .
(٥) التعليم الثانوى		
- الفترة الزمنية	١ - ثانوى متوسط : ١٢-١٥ ٢ - ثانوى راقى : ١٥-١٨	١ - ثانوى دنيوى : ١٠-١٥ ٢ - ثانوى فنى : ١٥-١٧ أو ١٥-١٩

السمات والخصائص	الصـــــين	روسيا الاتحادية
– الهدف	نفس الأهداف السابقة ، غرس للصفات الحميدة ، حب الوطن ، الشتراكية ، خدمة الجماعة وحب العمل .	– تنمية المعارف السابقة، العمل الاجتماعى النافع، التخصص والإعداد للعمل .
– المنهج	الفكر والأخلاق ، الفكر السياسى، اللغة الصينية ، الرياضيات الزجنبية ، E ، روسى ، يابانى ، المجتمع ، التاريخ ، الطبيعة ، الجغرافيا ، الفيزياء ، الكيمياء ، الأحياء ، الرياضة البدنية ، الموسيقى ، الفنون الجميلة .	– ثانوية دنيا : اللغة الروسية + أدب ، تاريخ ، لغة أجنبية ، رسم ، موسيقى ، أناشيد ، رياضيات ، طبيعة ، كيمياء ، أحياء ، جغرافيا ، طبيعة ، تربية بدنية ، تدريب على العمل فى الورش المدرسية أو الزراعية . – المرحلة الثانوية : بولتيكنيكية عامة يغلب عليها الطابع الأكاديمى . – الحرفية : الإعداد لمهنة . – الفنية : يغلب عليها الطابع الفنى التطبيقى .
(٦) االتعليم الخاص	لا يوجد .	– يسمح به الآن .
(٧) التعليم الدينى	لا يوجد .	– يسمح به حاليا .
(٨) التعليم العالى	تحت إشراف الدولة .	– تحت اشراف الدولة
(٩) الادارة التعليمية	اللجنة الوطنية للتربية (مركزية) .	مركزية – لا مركزية
١ – على المستوى المركزى	يرأسها وزير يعاونه (٨) أعضاء متفرغون ، وبقية الأعضاء نواب الوزراء ، وهى ترسم الخطط لتطوير التعليم .	يوجد لكل جمهورية من جمهوريات وزارة للتربية والتعليم .

السمات والخصائص	الصين	روسيا الاتحادية
٢ – على المستوى المحلى	هناك نوع من المدارس تنظمه الوحدات الجماعية مع مساعدات حكومية لها .	هيئات إدارية مركزية مسئولة عن أنواع التعليم فى كل جمهورية تدير شئون التعليم العام وغالبية شئون إعداد المدرسين .
(١٠) التمويل	هناك تمويل على المستوى المركزى (الحكومة والسلطات المحلية) ، وهناك تمويل من قبل المحليات وهى تمثل الأموال الاضافية لتدعيم التعليم .	
(١١) الدروس الخصوصية	غير مصرح بها	محدودة
(١٢) طول العام الدراسى	٩ أشهر	٩ أشهر
(١٣) الامتحانات	تتم فى نهاية الفصول ، السنة الدراسية عند التخرج .	فصلية – عامة
– الابتدائية	فى نهايتها تشمل اللغة الصينية والرياضيات ، يتم وضع الأسئلة من قبل المدارس تحت اشراف دوائر التربية والتعليم .	اللغة الروسية ، الرياضيات، الاجتماعيات تتم على مستوى الإدارات .
– الإعدادية	تحدد فروعه بشكل موحد يسمح للطالب بالتخرج إذا حصل على درجة مقبول فى الفكر ، الأخلاق الرياضة البدنية . طريقته : خطيًا ، كتاب مفتوح ، شفوى تطبيقى . تقدير للنتائج : بالنظام المئوى ، أو المستويات.	على مستوى الجمهوريات .

جدول الموازنة أو المناظرة :

التعـليم وخصائصـه	الصـين	روسـيا الاتحادية
مدة التعليم	٩	٨
الإلزام	٦	٦
الحضانة : اختيارية	√	√
التعبئة	√	√
النسبة	٤٠٪	٦٠٪
التـعليم الابتـدائى : الفـتـرة الزمنية	٦ سنوات	٣ سنوات
الهدف : عام	√	√
المنهج / المعرفة	√	√
العمل اليدوى		
التعليم الثانوى :	–	–
المدة الزمنية	٦ سنوات	٧ ، ٩ ، ٠٠٠ حسب نوع المدرسة
الإلزامية	√	√
التنوع	√	√
التعليم الخاص	×	√
التعليم الدينى	×	√
التعليم العالى	√	√
إدارة التعليم (مركزية)	√	×
التمويل مسئولية الدولة	√	√
التمويل على المستوى المحلى	×	√
الدروس الخصوصية	×	√
طول العام	٩ أشهر	٩ أشهر
الامتحانات (مركزية)	×	×
الشهادات العامة (مركزية)	√	√

الاستنتاج أو المقارنة :

١ – تختلف مدة التعليم العام ومدة الإلزام بين الدول النامية وذلك تبعًا للمستوى الاقتصادى .

٢ – تعد مرحلة رياض الأطفال فى الدول النامية اختيارية وتهدف لتهيئة الطفل لمرحلته الابتدائية وتزويده بالعقائد والمبادئ التى يسير عليها المجتمع .

٣ – مرحلة التعليم الابتدائى هامة وموحدة فى جميع الدول النامية ، وتختلف مدتها تبعًا للمستوى الاقتصادى للدولة ، وتهدف عامة لإكساب الطلبة للمهارات الأساسية واكسابه مشار حب الوطن وقيمة العمل اليدوى واحترامه وهذا يرجع لعامل الفلسفة الاجتماعية .

٤ – التعليم الثانوى ينقسم لمرحلتين عادة فى الدول النامية ويعد استكمال للمرحلة السابقة ويهدف لغرس الصفات الحميدة وحب العمل ويغلب عليه الطابع الفنى التطبيقى وذلك لأن تلك المجتمعات اشتراكية .

٥ – التعليم الخاص يسمح بها الآن (روسيا) (عامل سياسى ، اجتماعى) .

٦ – التعليم الدينى يسمح فى بعض الدول النامية (روسيا) (فلسفة اجتماعية).

٧ – الادارة التعليمية فى هذه الدول يغلب عليها الطابع المركزى وذلك لتأثير عامل الفلسفة الاجتماعية حتى يمكن التحكم فى تحقيق أهدافه (عامل الفلسفة الاجتماعية) .

٨ – التمويل يتم اساسًا على المستوى المركزى، وبمشاركة محدودة من المحليات.

٩ – الامتحانات تتم فى نهاية الفصول أو السنة الدراسية وامتحانات التخرج قد تكون موضوعة من قبل المدارس ولكنها موحدة .

وفيما يلى باستخدام المنهج العلمى لبيرادى تحليل مقارن لنظم التعليم فى الدول النامية والدول المتقدمة .



أولاً : يقوم منهج الخطوات الأربع لبيرادى على :

(١) **الوصف** : وهى المرحلة الأولى فى الدراسات المجالية ، وتقتصر على جمع المعلومات الأولية والفروض والتعميمات الأولية .

وتطبق هنا بوصف المعلومات عن الدول المتقدمة والدول النامية .

(٢) **التحليل** : وهى ثانى مرحلة (الوصف + التفسير) مرحلة أولى فى الدراسات المجالية المنطقية ، وللدراسات المقارنة لا بد من خطوتان أخرتين هما :

(٣) **الموازنة أو المناظرة** : وهى معرفة وتحديد أوجه الشبه والاختلاف بين نظامين تعليمين ، وتنقسم إلى الموازنة الرأسية : وفيها يتم الانتقال من عنصر إلى عنصر تبعًا للبلاد ، الموازنة الأفقية : ويتم فيها عرض عشوائى للمادة التعليمية التى جمعت والانتقال من بلد لبلد آخر فى جانب من جوانب المقارنة .

(٤) **المقارنة وتنقسم إلى** : مقارنة مطردة ويتم الانتقال فيها من عنصر إلى عنصر تبعًا لكل جانب من جوانب المقارنة بطريقة مطردة .

مقارنة تصويرية وتستخدم حينما يصعب استخدام المقارنة المطردة وفيها يتم عرض المادة عرضًا عشوائيًا .

ثانيًا : مقارنة بين نظم التعليم فى الدول المتقدمة والنامية :

(١) **الوصف** : وهنا تبدأ أولاً بالمعايير التى عن طريقها نميز بين الدول المتقدمة والنامية :

١ - **مؤشر التخلف** .

٢ - **النشاط الاقتصادى** : والمقصود به بيان النشاطات الاقتصادية (زراعية - صناعية) والتى تقدم عليها اقتصاد البلاد وهل هى تعتمد على عدة مصادر للدخل أم على مصدر واحد .

٣ – **أحادية الانتاج** : وفيها بيان ما إذاكانت الدولة تعتمد على مصدر واحد أو عدة مصادر .

٤ – **نسبة الوفيات والمواليد** : فإذا ارتفعت النسب عن المقدار المحدد أصبحت الدولة نامية أو متخلفة ، أما إذا قلت أصبحت متقدمة .

٥ – **إلزامية التعليم** : وهو حق مكفول بغض النظر عن الاعتبارات السياسية أو الاقتصادية .

٦ – **سياسة الكم والكيف** : لبيان ما إذا كانت الدولة تأخذ بالكم أو الكيف ، أم لا هذا ولا ذاك .

٧ – **نسبة الاستيعاب في المراحل الإلزامية** : والتى تحدد وفق للمعيار الاقتصادى والاجتماعى .

٨ – **الاهتمام بالعلوم التكنولوجية** : والتى تأخذ بها الدول المتقدمة وبعض الدول النامية .

٩ – **وجود الجامعات والمعاهد العليا** : وتوجد فى الدول المتقدمة وبعض النامية .

١٠– **التعليم الثانوى** : هل هو متنوع أم شامل أو موحد .

١١– **مجانية التعليم** : وهو حق مكفول أيضاً فى كل الدول فى المدارس العامة.

١٢– الامتحانات هل هى موحدة أم عامة أو محلية .

١٣– حرية التعليم الخاص .

١٤– حرية التعليم الدينى .

١٥– إدارة التعليم .

(٢) المقارنة :

الخصائص (المؤشرات)	الدول المتقدمة	الدول النامية
(١) مؤشر التخلف	تصبح الدولة متقدمة إذا كان حوالى ٢٠٪ أو أقل .	تصبح نامية إذا كان مؤشر التخلف ٥٠٪ .
(٢) النشاط الاقتصادى	٦٠٪ تصنيع ، ٣٠٪ زراعة ، ١٠٪ خدمات (صحة ، تعليم، سياحة) .	٤٠٪ زراعة ، ٤٠٪ صناعة ، ٢٠٪ خدمات .



الخصائص (المؤشرات)	الدول المتقدمة	الدول النامية
(٣) أحادية الإنتاج	نجدها لا تعتمد على مصدر واحد فى الاقتصاد . مثال : أسبانيا تعتمد على الزيتون ، الصناعات التكنولوچية وغيرها ، ونجد أمريكا ، فرنسا ، إنجلترا تعتمد على التصنيع للطائرات ، السيارات ، المحاصيل الزراعية ، الالكترونيات ، الأسلحة ...	وهنا معظم الدول لا تعتمد على مصدر واحد ، فنجد مصر مثلاً تعتمد فى اقتصادها على البترول - محاصيل زراعية (القمح) - الالكترونيات - الصيد وتصنيع الأسماك ، الصناعات الخاصة وغيرها من الصناعات .
(٤) نسبة المواليد	١٠/١٠٠٠ من السكان .	٢٠/١٠٠٠ من السكان ، ولكننا نجد مصر مواليدها ٢٨/١٠٠٠ من السكان إذ هى دولة متخلفة سكانيًا .
(٥) نسبة الوفيات	٨/١٠٠٠ من السكان .	١٥/١٠٠٠ من السكان .
(٦) إلزامية التعليم	تصل مدته إلى أكثر من ١٢ سنة أو فيما يتراوح ما بين ٩ ← ١٢ عام ، مثال : اليابان ٩ سنوات ، U.S.A ١٢ عام ، U.K← ١١ عام	تصل مدته إلى ٨ أو ٩ سنوات فى مصر والصين ٩ سنوات ، روسيا ٨ سنوات .
(٧) سياسة الكم أو الكيف	تتبع سياسة الكيف .	تتبع سياسة الكم (التوسع فى القبول) .
(٨) حرية التعليم الخاص	مسموح به حيث يعد التعليم استثمار ، حيث الحرية الاقتصادية والسياسية .	مسموح به ولكن تحت اشراف الدولة .
(٩) حرية التعليم الدينى	مسموح به دون اشراف من الدولة باستثناء إنجلترا فإن الدين جزء أساسى من التعليم .	مسموح به ولكن تحت اشراف الدولة فنجده فى مصر تحت اشراف رئيس الوزراء .
(١٠) نسبة الاستيعاب فى الإلزام .	٩٠ ← ١٠٠٪	٨٠ ← ٩٠٪

الخصائص (المؤشرات)	الدول المتقدمة	الدول النامية
(١١) الاهتمام بالعلم والتكنولوجيا	ميزانية البحث العلمى تمثل ٤٪ من الميزانية العامة كما نجد أن ٤٥٪ من الطلاب فى أقسام علمية بجانب النظرية	ميزانية البحث العلمى حوالى ٠,٢٪ ، ولكننا نجد مصر حوالى ٤٠٪ من الطلاب بالأقسام العلمية .
(١٢) مجانية التعليم	موجودة حتى التعليم الثانوى	موجودة حتى الثانوى .
(١٣) الجامعات والمعاهد العليا	موجودة ومتنوعة وشاملة وليس تحت سلطة الدولة ، يختلف كل خريج جامعى عن الآخر فى المناهج ونوعية العلم والهيئة المشرفة .	موجودة تحت اشراف وزارة التعليم العالى وهو غير مستقل أو متنوع .
(١٤) التعليم الثانوى	فنى + أكاديمى شامل .	فنى + عام .
(١٥) إدارة التعليم	لامركزية ، باستثناء فرنسا رغم تقدمها .	مركزية أى تحت مسئولية الدولة .
(١٦) الامتحانات	متنوعة ومحلية ولا يوجد امتحانات عامة إلا فى الشهادات العامة فيما عدا U.S.A فكل امتحاناتها محلية على مستوى الولايات .	موحدة وعامة .

(٣) الموازنة أو المناظرة :

المؤشرات	الدول المتقدمة	الدول النامية
إلزامية التعليم	√	√
السياسة التعليمية	√	×
الكيف	√	√
الكم	√	×
استقلال التعليم العالى	√	×
حرية التعليم الدينى	√	×
حرية التعليم الخاص	√	×
الاهتمام بالعلم والتكنولوجيا	√	√
وجود الجامعات والمعاهد العليا	√	√



المؤشرات	الدول المتقدمة	الدول النامية
إدارة التعليم :		
مركزى	× إنجلترا	√
لامركزي	√ متنوع – محلى	×
أحادية الانتاج	×	×
تأثير الفلسفة الاجتماعية :		
– التعليم لصالح الفرد	√	× لصالح المجتمع
	حيث التعددية والفردية	

الاستنتاجات :

(١) نجد أن إلزامية التعليم ترجع للمعيار الاجتماعى والاقتصادى .

(٢) سياسة الكيف التعليمى ترجع للفلسفة الاجتماعية والسياسية .

(٣) إدارة التعليم مركزية فى الدول النامية وغير مركزية فى الدول المتقدمة ، ويرجع ذلك لتأثير العامل الإيدلوچى والاجتماعى والاقتصادى .

(٤) نجد أن الفلسفة الاجتماعية أثرت فى كون التعليم لصالح الفرد فى الدول المتقدمة ، ونجده لخدمة المجتمع فى الدول النامية .

(٥) استقلالية التعليم العالى فى الدول النامية ← من أجل خدمة المجتمع وتنمية المتعلم .

– استقلالية التعليم العالى فى الدول المتقدمة ← من أجل تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص ، وتحقيق الفردية ، والأهمية الفرد حيث هو محور الاهتمام فى الدول المتقدمة .

(٦) نجد تنوع وشمول التعليم الثانوى فى الدول المتقدمة ، ونجد ذلك أيضًا فى بعض الدول النامية مثل مصر حيث التعليم الثانوى ينقسم إلى فنى – عام.

(٧) الاهتمام بالعلوم التكنولوچية وأهميتها فى تنمية التفكير العلمى لدى الطلاب والأخذ بالعلم بجانب العمل الإنتاجى فى الدول المتقدمة دون النامية .

(٨) نجد السماح للفئات العنصرية والطائفية ببناء المدارس الخاصة بها وذلك بدون تقديم أية إعانات من الدولة ولكن بعض الولايات تغطى الكتب المدرسية.

(٩) نسبة الاستيعاب تصل إلى ١٠٠٪ فى الدول المتقدمة وتصل إلى حوالى ٧٠٪ فى الدول النامية فيما عدا مصر تصل إلى ٨٦٪ .



المراجع

(١) مكيرچى، ل. التربيه المقارنه. (ترجمة: محمد قدرى لطفى) القاهره: دار الفكر العربى.

* شيبتولين، الفلسفة الماركسية اللينية، (ترجمة : لويس اسكاروس) (القاهرة: دار الثقافة الجديدة)، ١٩٨١.

(2) Boyd, History of western Education (N.Y.: Macmillan. Co).

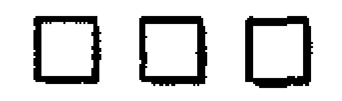
(3) International Association of universitis. **Educational System in** China. 1996.

(4) China Warns U.S. an "internal Medding. Associated Press 10/23/97.

(٥) كريل، هـ، الفكر الصينى، (ترجمة : عبد الحميد سليم) ب.ت.

(6) Darligton, t. Education in Russia. (London: wyman & sons) 1985.

(٧) عبد الفتاح الديدى، عصام الدين هلال، التربية عند هيجل، (الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية)، ١٩٩٣.





الفصل الخامس تحليل مقارن لنظم التعليم في دول العالم الثالث

(١) خصائص نظم التعليم في دول العالم الثالث.

(٢) نظام التعليم في الهند.

(٣) نظام التعليم في أندونيسا.

مقدمة :

لقد حصلت معظم دول العالم الثالث على إستقلالها حديثاً، بعد أن خضعت فترات طويلة للإستعمار ، وبعد أن كافحت شعوبها طويلاً فى سبيل الحرية والديمقراطية والعدالة الإجتماعية ولكن معظم هذه الدول أخذت تتعثر فى مسيرتها بعد خطوتها الأولى الناجحة، حيث أن الإستقلال فى الجانب العسكرى لم يتبعه - كما كان منتظراً - تحقيق الإستقلال السياسى، وتحقيق الديمقراطية والعدالة الإجتماعية بل اتسمت نظم الحكم فى معظم هذه الدول بالديكتاتورية والطبقية والإستغلال وعدم الإستقرار ، إذ أن المتأمل لأوضاع هذه الدول يمكن أن يلمس أن معظمها يتميز بالفساد السياسى والذى يتمثل فى عدم توافر الإستقرار السياسى نتيجة لكثرة الإنقلابات وتغيير الحكومات ، ووجود حكومات إستغلالية أو اقطاعية أو حكومات قوامها حزب أو أحزاب تمثل مصالح الطبقات الحاكمة الغنية ، وتصارع الأحزاب السياسية التى لا تعبر عن المصالح

الحقيقية لأفراد الشعب هذا فضلاً عن ضعف الوعى السياسى بين هؤلاء الأفراد وتنازلهم عن حقوقهم ومصالحهم وإستسلامهم لإستغلال الطبقات الحاكمة.

هذا ولقد ورثت بلدان العالم الثالث عن الإستعمار عدة اتجاهات سلبية تشكل وضعها الإقتصادى والإجتماعى (كما يدعم هذه الاتجاهات ويؤكدها عدم الإستقرار) فما زال إقتصاد معظم هذه البلدان يعتمد بصفة عامة على الزراعة، ومع سيادة الإنتاج الزراعى واشتغال غالبية القوى العاملة فيه فإن إنتاجية هذا القطاع ضعيفة ويزيد مشكلاته حدة فى معظم البلدان إضافة لسوء توزيع ملكية الأرض وإعتمادها على الأساليب التقليدية فى الزراعة، هذا فضلاً عن ضعف الصناعة وتأخرها (حيث تعتمد هذه البلدان على الصناعات الخفيفة والصناعات الغذائية دون الصناعات الثقيلة والتحويلية إلى جانب سوء الإدارة وضعفها فى مجال الصناعة شأنها شأن المجالات الأخرى)[1] الأمر الذى يترتب عليه عدد من العقبات التى تعوق جهود هذه البلدان نحو التقدم والنمو منها : عدم إستقرار الوضع الإقتصادى المعتمد على الزراعة – والتى تخضع للظروف البيئية والجوية وما يصيبها من تقلبات وتغيرات – وخضوع إقتصاديات هذه الدول على الدول المتقدمة ومن هنا يتضح أنه إذا كان الكثير من الدول النامية قد تخلص من خضوعه السياسى للدولة الإستعمارية فإن التبعية الإقتصادية لا تزال سمة مميزة للعلاقات الإقتصادية بين هذه الدول، والأمر الذى لا شك فيه أن التعليم فى هذه البلدان قد يتأثر بهذه الأوضاع كما أنه بدوره كنتيجة لضعفه وتأخره (كما سنرى بعد قليل) يعتبر سببا أساسيا فى تردى هذه الأوضاع وإنهيارها.

هذا وتتميز بلدان العالم الثالث بعدد من الخصائص التى تشكل نظمها التعليمية وتفرض عليها تحديات لا يمكن إغفالها عند التعرض لنظم التعليم فى هذه البلدان بالدراسة والتحليل، على أننا نبادر بالقول أن هذه الخصائص وما يترتب عليها من آثار قد تكون نتيجة طبيعية لهذه الأوضاع الإقتصادية والإجتماعية والسياسية والتعليمية، كما أنها فى الوقت ذاته قد تكون سببا مباشرا لوجود هذه الأوضاع وبقائها على ما هى عليه ومن هنا فإن دراسة هذه

النظم (التعليمية) يحتم عدم إغفال هذه الخصائص وما تفرضه على التعليم من تحديات، ولعل أهم هذه الخصائص ما تتميز به هذه الدول من الإرتفاع الكبير فى معدلات المواليد اذ تتراوح معدلات المواليد فى بلدان العالم الثالث بين ٤ - ٤,٥٪ سنوياً (بينما تنخفض هذه المعدلات فى البلدان المتقدمة إلى ٢ - ٣٪ سنوياً)[٢] ونتيجة للإرتفاع فى معدلات المواليد وانخفاض معدلات الوفيات (كنتيجة للتقدم الطبى والتوسع فى الخدمات الصحية) تشهد بلدان العالم بصفة عامة ما يطلق عليه «الإنفجار السكانى» وإن كان هذا الإنفجار يظهر بصورة أكثر وضوحا فى البلدان النامية. الأمر الذى يترتب عليه نتائج خطيرة بالنسبة لهذه البلدان خاصة فى ظل الأوضاع السياسية والإقتصادية السيئة التى تعانى منها، إذ أنه يساعد على إنخفاض متوسط الدخل الفردى ويحول النشاط الإقتصادى إلى انتاج السلع الاستهلاكية دون السلع الإنتاجية أو الصناعات الثقيلة، ومن ثم إنتشار البطالة بصورها المختلفة وإرتفاع نسبة الإعالة وزيادة أعباء الدولة ومسئولياتها فى توفير التعليم والتوظيف والخدمات وبصفة عامة، فإنه يمكن القول أن هذا الإنفجار السكانى الذى تعانى منه المجتمعات شبه النامية يرهق إمكاناتها المحدودة خاصة اذا علمنا أن الهرم السكانى فى معظم هذه البلدان يميل إلى الإتساع ناحية القاعدة، ونعنى به زيادة عدد الأفراد ممن هم فى سن التعليم مما يلقى على النظم التعليمية فى هذه البلدان تحديات يتحتم عليها مواجهتها فضلا عن أنها تزيد وتعمق بعض المشكلات التى تعترض هذه النظم.

ولعل ما تقدم يوضح الخلفية التى فى ضوئها يمكن رؤية صورة النظم التعليمية فى البلدان النامية على النحو التالى:

* فقد وقعت هذه البلدان فى قبضة الإستعمار العسكرى مدة طويلة قامت خلالها القوى الإستعمارية بمحاولات لصبغ هذه البلدان بصبغتها فنقلت اليها نظما ونماذج تعليمية لخدمة أغراضها لا لخدمة أغراض هذه البلدان وتقدم التربية فيها.

* ما تزال معظم هذه البلدان تعانى الكثير من الآثار السلبية التى خلفتها القوى الإستعمارية لها بعد رحيلها تتمثل فى عدم الإستقرار السياسى والتأخر الإقتصادى والإجتماعى وما يتبعها من ضعف النظم التعليمية وتخلفها كما أنه فى الوقت ذاته يلقى عليها بتبعات تنؤ بحملها خاصة فى ظل هذه الظروف المجتمعية السيئة.
* وتزداد خلفية هذه الصورة قتامة، فى ظل ما تعانيه هذه البلدان من إنفجار سكانى يلقى على نظم التعليم فيها بتحديات كبيرة عليها أن تواجهها، كما أنه يزيدها ضعفا على ضعفها لأنه يلتهم كل ما يمكن أن يقدم لها من إمكانيات بهدف تطويرها لتكون قادرة على المساهمة فى تطوير هذه المجتمعات والعمل على تغيير واقعها الأليم. ولعل من العرض السابق يمكن ان تكون صورة النظم التعليمية فى هذه البلدان أصبحت اكثر وضوحا بحيث يمكن أن نستخلص منها مجموعة من الخصائص البارزة عن هذه النظم.

أولا - خصائص نظم التعليم فى دول العالم الثالث:

(١) التباين بين إتجاهات النظام التعليمى ومطالب المجتمع وأهدافه :

لعل أول ما يواجه به المتأمل لصورة النظم التعليمية فى البلدان شبه النامية هو إفتقارها لفلسفة تربوية واضحة المعالم على أننا نبادر بالقول بأن غياب هذه الفلسفة يعنى عدم وضوح الرؤية وغياب الأهداف التربوية التى تعتبر موجهات لهذه النظم. فالنظام التربوى شأنه شأن أى نظام أخر يحتاج وضوحاً فى الأهداف التى توجهه وتضمن له الإستمرار فى طريق واضح بعيداً عن العشوائية والتخبط. ذلك أن تحديد محتوى التعليم (الذى يقدمه هذا النظام فى كل مرحلة من مراحلة) واختيار وسائله والتعرف على مشكلاته وتقييم نتائجه لابد ان يكون فى ضوء أهداف واضحة مشتقة من مطالب وحاجات الأفراد الذين يقوم هذا النظام على تعليمهم والمجتمع الذى يوجد (ويوجدون) فيه فضلا عن ظروف العصر ومطالبه، بيد أن وضوح الأهداف على هذا الشكل يحتاج إلى فلسفة مستنيرة



تعتمد على النقد الموضوعي والتأمل العقلى والتحليل المنطقى على أن تكون هذه الفلسفة نابعة من وتعبر عن مطالب وحاجات وأهداف كل من الأفراد والمجتمع.

غير أن الذى يلقى بنظره على نظم التعليم فى البلدان شبه النامية يرى انها فى جملتها إما نظما مستوردة ليس فى شكلها وإنما فى فلسفتها أو أنها نظما موروثة من عهود الإحتلال وما تزال إلى ما كانت عليه فى تلك العهود ومن ثم فهى لا تعبر عن الواقع والحياة فى مجتمعاتها أو أنها نظما تقوم على التوفيق والتجميع بدون منهج واحد فكثيرا ما تلجأ للترقيع وقد تكون كل رقعة فى إتجاة مختلف عن الآخر ولعل هذا سر من أسرار الأزمة التربوية لهذه النظم.

هذا ويمكن أن نلمس بعض آثار غياب هذه الفلسفة التربوية فى هذه النظم ما نلاحظة من عدم ملاءمة الخريجين فى هذه النظم لإحتياجات مجتمعاتهم. فنجد أن هذه النظم تخرج افراداً فى تخصصات لا تحتاجها مجتمعاتهم فى الوقت الذى تشتد فيه الحاجة إلى خريجين فى تخصصات أخرى فى حين ان المتوافر لها من الخريجين فى هذه النظم دون المطلوب. الأمر الذى يترتب عليه عدة اتجاهات سلبية تعانى هذه المجتمعات منها.

فنجد على سبيل المثال ان مشكلة البطالة فى الدول شبه النامية لا تقتصر على بطالة غير المتعلمين، بل تعانى هذه الدول أيضا من بطالة المتعلمين، ومن نماذج بطالة المتعلمين فى هذه الدول ما تشير اليه الإحصاءات، من أنه يوجد فى بورما نحو ٤٠٪ من المهندسين الميكانيكين ومهندسى الإلكترونات لا يستطعون الحصول على عمل فى تخصصاتهم، كما أن ٢٠٪ من الأفراد المهنيين عاطلون بجانب أعداد كبيرة من خريجى المدارس الفنية، وفى تايلاند يوجد نحو ٤٠٪ من خريجى الجامعات والمعاهد العليا متعطلون، وفى الهند تضاعف عدد العاطلين ذوى التعليم العالى والثانوى ثلاث مرات فى عشر سنوات، واصبح ١,٥ - مليون متعلم عاطل أو ما يعادل ١٦,٥٪ من مجموع العاطلين المسجلين[٣].

وإلى جانب ظاهرة بطالة المتعلمين التى تعانى منها هذه الدول توجد ظاهرة أخرى تعانى منها هذه البلدان وهى ظاهرة الزيادة فى التأهيل والتى تتمثل فى

إستخدام المتخصصين ذوى التعليم العالى فى أعمال لا تتطلب هذا القدر من التعليم، ونبادر بالقول إلى أنه لا علاقة لهذه الظاهرة برفع المستوى التعليمى والمهنى للقوى العاملة فهى تمثل فائضا تعليميا أو تضخما تعليمياً، ولا يمكن إعتبارها أبدا تحسينا لمستوى أداء العمل وإرتفاع مستوى المهارة والتدريب المطلوب لأدائه بل يعتبر خسارة ضخمة فى إستخدام القوى العاملة.

ومن الأمثلة الواضحة لهذا الوضع الهند حيث يمارس نحو ٤٠٪ من خريجى الجامعات أعمالاً كتابية بسيطة لا تتطلب تعليما عاليا، ٢٥٪ منهم يحملون الماجستير، كما تنتشر هذه الظاهرة فى كثير من البلاد النامية مثل باكستان والمكسيك والأرجنتين ومصر وغيرهما، وفى جانب آخر نجد أن - معظم دول العالم الثالث على الرغم من كونها تعانى من فائض كمى وكيفى من المتعلمين والقوى العاملة فى تخصصات معينة تشتد حاجتها فى تخصصات أخرى ففى ماليزيا - على سبيل المثال - وحسب تقديرات، البنك الدولى يوجد حوالى ثلثى خريجى التعليم الثانوى العام عاطلين (١٩٩٥)[٤] فى الوقت الذى تخرج فيه المدارس الثانوية الفنية الصناعية والزراعية ربع حاجة الإقتصاد القومى من القوى العاملة فى هذا المستوى وبينما تعانى الدول الافريقية من نقص فى العلماء والمهندسين والفنيين والعمال المهرة ونصف المهرة نجد فيها فائضا فى الموظفين الذين يمارسون أعمالا كتابية.

وهكذا، لعل ما تقدم يوضح غياب الفلسفة التربوية فى نظم التعليم فى البلاد النامية وما يترتب عليه من غياب أهداف هذه النظم وعدم وضوحها ومن ثم فقدانها التوجية الرشيد والرؤية الصحيحة وما يصاحبه من آثار سيئة تترك بصماتها واضحة على الواقع السياسى والإقتصادى والاجتماعى فى هذه المجتمعات وعلى نظم التعليم فيها[٥] . على أن ما تجدر الإشارة إليه أن الظواهر التى ذكرناها سابقا لا ترجع إلى عوامل فى داخل نظام التعليم فقط بل ترجع ايضا إلى عوامل إجتماعية خارجية، فالأوضاع الإقتصادية والإجتماعية والسياسية فى المجتمعات شبه النامية بشكلها الذى سبق أن أوضحناه يحتم وجود هذه الظواهر وغيرها.

كما أن ما تقدم ليس معناه أن القضاء على التباين بين النظم التعليمية فى البلدان شبه النامية وبين مطالب المجتمع يتطلب ربط التعليم بسوق العمل فقط وبقيد حديدى لا يراعى سوى الاعداد المطلوبة وكمية التعليم اللازمة لاداء العمل فحسب ولكنه يوضح أن هذه الدول قد تعانى من مشكلات كثيرة فوق ما لديها إذا أهملت قانون العرض والطلب من القوى العاملة عند التخطيط للتعليم، وإذا إستمرت تدور فى فلك القرارات الفردية والحلول الفورية فى مجال الممارسة التعليمية، وما الفرق بين هذه الدول والدول المتقدمة فى مجال الممارسة التعليمية ما هو الا فرق فى وضوح الرؤية والدقة فى تحديد الأهداف إستنادا إلى فلسفة واضحة تقوم بدور المنظم والموجه لهذه النظم التعليمية فى حركتها، ولعل هذا سر من أسرار الأزمة التعليمية التى تعانى منها هذه المجتمعات، ولحل هذه الازمة فإن من الضرورى أن يقوم كل من المجتمع والنظام التعليمى فيه بإجراء تعديلات جوهرية فى البنية التربوية وإذا لم تقم هذه المجتمعات بهذا الأمر وعلى وجه السرعة فإن التباين المتزايد بين المجتمع والتعليم سوف يسبب ولا شك خللا فى هياكل النظم التعليمية أكثر مما هو حادث اليوم، وفى بعض الحالات فى هياكل المجتمعات التى توجد فيها هذه النظم.

(٢) الفجوة بين الطلب الإجتماعى على التعليم وقدره النظم التعليمية :

تواجه النظم التعليمية فى الدول النامية مشكلة خطيرة تقع فى صميم أزمتها التربوية وتبدو هذه المشكلة فى زيادة الطلب الإجتماعى على التعليم فى مقابل القدرة المحدودة للنظم التعليمية فى هذه البلدان على تحقيق هذا الطلب، ومن هنا تبدو الفجوة بين الرغبة فى الحصول على التعليم وبين القبول فى المدارس كبيرة للغاية اذ تصل فيها معدلات الإلتحاق بالمدارس الإبتدائية لمن هم فى سن هذا التعليم الى أقل من ٥٠٪ فى أكثر الأحيان وتتسع الفجوة اكثر من ذلك فى التعليم الثانوى والعالى(٦).

ولبيان ذلك، نقول أن عدد التلاميذ الذين يحاولون دخول المدارس أو الذين يحاولون البقاء فيها والإستمرار حتى مراحلها العليا تعكس الطلب الإجتماعى على التعليم فى المجتمع ويختلف هذا عن متطلبات المجتمع وإحتياجاته من القوى العاملة فى مجالات التنمية الإقتصادية والإجتماعية وهذا وقد يؤثر أحدهما فى الآخر ومع ذلك فإن لكل منهما سلوكه المستقل، إن الطلب الإجتماعى للتعليم - لأسباب سوف نوضحها فيما بعد - ينمو بطريقة اسرع من نمو الطلب على القوى العاملة ويؤدى هذا فى مثل هذه البلدان الى ما سبق ان أوضحناه من بطالة المتعلمين.

من المعروف أنه منذ نهاية الحرب العالمية الثانية ظهرت مجموعة من العوامل أدت إلى زيادة الطلب الإجتماعى على التعليم فى كل دول العالم سواء المتقدم منها أو النامى الأمر الذى أوقع نظم التعليم فى كثير من المشكلات منها بطبيعة الحال تلك الفجوة بين زيادة الطلب الإجتماعى على التعليم وقدرة النظم التعليمية على إستيعاب هذه الزيادة وإذا كانت الدول المتقدمة قد إستطاعت إلى حد ما أن تتجاوز هذه الأزمة أو الفجوة إلا أن الدول النامية وشبه النامية لم تستطع بقدرتها المحدودة، وإمكانياتها الضعيفة وقصر نظرها أن تخرج من هذه الأزمة بل إنها لتزداد مع الأيام كما أنها تزيد النظم التعليمية فيها ضعفا على ضعفها وتضع أمامها مشكلات على مشكلاتها مما يلقى على هذه النظم بتحديات منها أن تجد حلولا فورية وعاجلة لتخرج من أزمتها وتنطلق بقوة لتساعد مجتمعاتها على التقدم والرقى.

ونسأل الآن ما هى القوى والعوامل التى أدت الى زيادة الطلب الإجتماعى على التعليم بهذه الصورة المتفجرة؟ وما الآثار المترتبة على هذه الزيادة بالنسبة للنظم التعليمية فى البلدان النامية؟ ثم كيف تواجه هذه النظم الفجوة الناتجة بين الطلب على التعليم وقدرتها؟

إن أول هذه الأسباب وما أظهرته كثير من الدراسات[٧] التى تؤكد العلاقة العضوية الجدلية بين التنمية بمفهومها الشامل والتعليم اذ كشفت تلك الدراسات ان العامل الحاسم فى النماء الإقتصادى - والإجتماعى والسياسى هو المستوى الثانى للثروة وهو الثروة البشرية حيث أنه مهما كان حجم الثروة المادية أو القدرة



المالية كبيراً وأنه بقدر ما يكون التعليم وثيقة الصلة بالحياة وبمطالب التنمية تكون قدرته على الإسهام فى التنمية بالفعل أن الإنفاق على التعليم إستثمار غير منظور من حيث عائدة وفوائده الأمر الذى تغيرت على أساسه النظره إلى التعليم من كونه رفاهية قاصرة على فئات أو طبقات معينة من المجتمع إلى النظرة اليه باعتباره حق للجميع، ويتضمن ذلك تزايد إهتمام الدول على إختلاف ايديولوجياتها بتعليم أبنائها وترجمه لذلك فلقد برزت مفاهيم حديثه فى ذلك المجال لعل أهمها ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية والتى تتضمن إتاحه الفرصة أمام كل فرد للإفادة من الإمكانات التعليمية بهدف تنمية ذاته وفقا لقدراته وميوله وإستعداداته وألا يحرم فرد من مثل هذا الحق بحجة أصله الإجتماعى أو إمكاناته المادية أو ما شابه ذلك، هذا ويعتبر الانفاق المتزايد على المشروعات التربوية تحولا فى النظرة الى التعليم من اعتباره خدمة تقدم إلى الفرد إلى النظرة إليه على أنه عملية إنتاجية وإستثمارا فى الموارد البشرية إيمانا باهمية الفرد فى إحداث التنمية التى ينشدها المجتمع.

الأمر الذى ترتب عليه زيادة نسب المقبولين من كل فئة من فئات السن فى مختلف مراحل التعليم وزيادة الفرص أمامهم لسنوات أكثر من التعليم، وثانى هذه الأسباب هو الإنفجار السكانى الذى تعانى منه بلدان العالم بصفة عامة - والبلدان النامية بصفة خاصة - حيث شهدت الفترة التالية للحرب العالمية الثانية تزايدا كبيراً فى أعداد السكان فى هذه المجتمعات والأمر الذى ترتب عليه زيادة الطلب الإجتماعى على التعليم، اما ثالث هذه الأسباب هو الطموح التعليمى المتزايد لكل من الآباء والابناء فلقد أدى التقدم الملموس فى نواحى المعرفة والثورة فى وسائل الإتصال إلى إحتكاك ثقافى اعمق بين المجتمعات والأفراد ترك آثاره أيضا على مستوى طموح الأفراد والجماعات فلم يعد الفرد - كما كان فى الماضى - قانعا بما هو متاح له فى أى مجال من المجالات وإنما أصبح ينشد بإستمرار رفع مستواه ثقافيا وإجتماعيا وماديا وما إلى ذلك، وينطبق هذا بصفة خاصة على الطموح التعليمى الأمر الذى يترتب عليه زيادة الطلب الإجتماعى على التعليم وزيادة الضغوط على نظم التعليم فى البلدان شبه النامية بصفة خاصة

بقدراتها المحدودة وممارستها التقليدية، ومن ناحية رابعة فإن البلدان شبه النامية فور حصولها على الإستقلال - حديثاً - قارنت بين جهلها وتخلفها وإستعبادها وبين علم وتفوق وحضارة الدول التى استعمرتها ونظرت إلى التعليم على أنه إحدى وسائل تحقيق الإستقلال والمحافظة عليه ثم جاءت حركات التنمية الإقتصادية وبروز التعليم - كما سبق القول - على أنه أهم الوسائل لتحقيق هذه التنمية الأمر الذى دفعها بغير تخطيط علمى - إلى زيادة جهودها فى نشر التعليم بين الأفراد وهنا تظهر المشكلة فالأعداد الكبيرة من التلاميذ التى بدأت تحصل فجأة على فرص فى التعليم سوف تستمر فى طلب المزيد منه.

وهكذا فقد أدى التفاعل بين هذه القوى الأربعة الى زيادة فى الطلب الاجتماعى على التعليم فى المجتمعات بأسرها الا أنه كان اشد فى المجتمعات شبه النامية، غير انها عجزت لأسباب مالية فى الغالب الأعم ولأسباب تاريخية عن تحقيق رغبتها فى مباشرة الإستيعاب الكامل لكل الأفراد الذين هم فى سن التعليم من ناحية كما أنها أمام الضغوط الشعبية وزيادة الطلب على التعليم ورغبة منها فى ملاحقة العصر إضطرت إلى تحميل النظم التعليمية بها بطاقات دون قدراتها الأمر الذى ترتب عليه أن أصبحت هذه النظم تعانى من مشكلات تعليمية هى فى ذاتها من أهم خصائص هذه النظم.

(٣) قلة الموارد المالية وجمود النظم التعليمية :

إذا كانت نظم التعليم فى بلدان العالم المتقدم والنامى تعانى من قلة الموارد المالية فى مواجهة الإرتفاع المتزايد فى الأسعار وفى مواجهة زيادة الطلب الإجتماعى فإن نظم التعليم فى البلدان شبه النامية فى موقع لا تحسد عليه فى هذه الناحية فعلى الرغم من أن الدول شبه النامية تخصص جانبا كبيرا من الدخل القومى ومن الميزانية للإنفاق على التعليم بحيث تكاد فى حالات كثيرة تصل إلى حافة قدرتها المادية فإنها تحتاج إلى إنفاق أكثر وبنسبة أكبر مما تفعله الدول المتقدمة لأنها تعانى من مشكلات كثيرة - إستطاعت الدول المتقدمة أن تتغلب على الكثير منها - فعليها (ولأسباب تاريخية) أن تنفق على محو أمية غالبية سكانها وعليها أيضا أن تحقق الإستيعاب الكامل للأفراد الذين هم فى

سن التعليم ثم عليها كذلك أن تنفق فى سبيل تحسين نوعية التعليم ....الخ كما أن إجمالى الدخل القومى فيها قليل مما يجعل جمله ما ينفق قليلا على الرغم من إرتفاع نسبته ووصولها أحياناً إلى ما يقرب من نسبه الإنفاق فى الدول المتقدمة (ما بين ١٠٪ إلى ٢٠٪ من الميزانية).

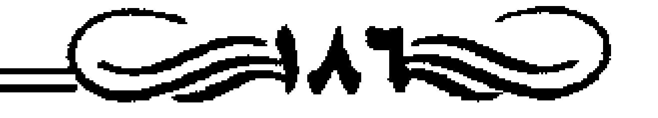
وكى تزداد الأمور وضوحا وللوقوف على قلة الموارد المالية المتاحة لتنظيم التعليم فى هذه البلدان مقارنا بما هو مطلوب منها أن تقوم به يمكن المقارنة بين نسبة التسجيل(*) فى الدول المتقدمة ونظيرتها فى هذه الدول كذا المقارنة بين تكلفة التلميذ فى الدول المتقدمة ونظيرة فى الدول النامية فقد وصلت نسبة التسجيل فى الدول المتقدمة إلى حوالى ٩٠٪ (أمريكا تكاد تصل إلى ١٠٠٪، انجلترا أكثر من ٩٠٪، فرنسا أكثر من ٩٢٪، الإتحاد الروسى نحو ٨٩٪، والصين ٩٠٪) فى حين تنخفض هذه النسبة فى البلدان شبه النامية إلى حوالى ٣٥٪ (فى أفغانستان ١١٪، أثيوبيا ٧٪، الجزائر ٣٩٪، العراق ٥٠٪، المغرب ٣٣٪، السودان ١٣٪، مصر ٨٢٪، اليمن ٥٪)(٨).

وفى حين تبلغ تكلفة الفرد فى سن التعليم فى أمريكا ٧٧١ دولارا والمانيا الغربية ٣٧٥ دولارا وفرنسا ٣٤١ دولارا فأن نظيرتها فى العراق ٤١ دولارا والجزائر ٣٩ دولارا، ومصر ٣٢ دولارا وينخفض الإنفاق أكثر من ذلك بكثير حتى يبلغ ٥ دولارات فى نيجيريا و٤ فى افغانستان ودولارين فى أثيوبيا، فإذا كانت نسبة التسجيل توضح درجة الإستيعاب التى حققها النظام التعليمى للأفراد الذين هم فى سن التعليم فإن مقدار تكلفة التلميذ تدل على جودة الخدمة التعليمية التى يقدمها هذا النظام للمتعلم ومن ثم تدل على نوعية الخريج ومستواه ومدى قدرته على الإسهام فى تطوير مجتمعه بيد أن كليهما يدل على الجهد المنتظر أن تقوم به الدول شبه النامية من توفير الموارد المالية اللازمة لنظم التعليم بها لتتمكن من تحقيق درجة عالية من الإستيعاب لأفرادها كذا لتجويد العملية التعليمية لتحسين نوع المخرج الذى يستطيع أن يساعد فى تحقيق التنمية لمجتمعه ومن ثم تطويره وتقدمه.

(*) المقصود بنسبة التسجيل : نسبة الافراد المسجلين فى مراحل التعليم المختلفة إلى جميع الافراد الذين هم فى سن التعليم.

غير أنه فى ضوء الواقع السياسى والإقتصادى والإجتماعى لهذه الدول – كما سبق أن أوضحناه – وفى ضوء ما تعانيه من إنفجار سكانى وفى ضوء جمود نظمها التعليمية وفى ضوء هذا كله وغيره يبدو الوضع المالى لعدد كبير من هذه البلدان مخيفا للغاية ويزيد الأمر وضوحا ما يحدث لضغط مصروفات ميزانياتها العامة وإلتزاماتها المالية المتراكمة. فالملاحظ أن الجزء الخاص بالخدمات الإجتماعية قد تزايد فى هذه الدول إلى درجة كبيرة لم تترك جزءا صغيراً لإستثمارات التنمية الضرورية وكذلك فقد تزايدت فيها منشآت الخدمة المدنية وأصبحت مكلفة للغاية وأرتفعت الفوائد والإلتزامات تجاه ما تحصل عليه بعض هذه الدول من قروض أجنبيه ووصلت إلى نسبة عالية جداً.

وأخيراً نجد أن مشكلة المسكن والكساء بل والغذاء فى بعض هذه الدول قد إندفعت إلى المقدمة على نحو خاص يقتضى إهتماما عاجلا وفى ضوء النظرة الكاملة لهذه الحقائق يظهر من خلالها أن معظم هذه الدول سوف تجد صعوبة تتزايد على الدوام فى العمل على زيادة مخصصات التعليم من مواردها الكلية بل أن البعض من هذه الدول سوف يجد صعوبة متزايده لكى يحافظ على المخصصات الحالية للتعليم.(٩) بيد أن الحل يكمن فى قدره هذه الدول على تطوير أدائها التعليمى لكى يسرع ذلك من نموها الإقتصادى وذلك بالعمل والبحث عن بدائل تعليمية أخرى تتناسب وواقعها وظروفها الإقتصادية بما يمكنها من تجاوز هذه الازمة، فإن أى مجتمع مهما كانت موارده المالية محدودة يمكنه أن يحقق إستثمارا حكيما إذا ما إلتزم النظام التعليمى فيه بالموضوعية فى تقييم أدائه والحكم على مدى صلاحيته وجودته إذا ما فحص على الدوام البرهان الحى الذى يقدمه خريجوه لمجتمعهم وذلك لكى يحدد النتائج التى حققها بصورة مرضية أو على غير مرض أو التى لم يحققها على الإطلاق وإذا ما استطاع أيضا فى ضوء هذا البرهان أن يصحح نفسه. ولذا فإن النظام التعليمى مطالب بعدم الجمود وعدم التقيد بالممارسات التقليدية التى ورثها من عهود الإستعمار والتبعية بل عليه ان يغير ذاته ويجدد ثوبه القديم بالبحث عن بدائل تعليمية جديدة أقل كلفة ولكنها ليست أقل جودة حتى ينطلق نحو تحقيق أهداف المجتمع. وهذا هو التحدى



الحقيقى أمام نظم التعليم فى البلدان النامية فهى معادلة صعبة لكنها ليست مستحيلة أو يستعصى حلها.

(٤) المعدلات العالية من الهدر التربوى :

فعلى الرغم مما تعانيه البلاد النامية من نقص فى الموارد المالية والامكانيات نجد أن من المظاهر البارزة فى نظم التعليم فى هذه البلدان، تلك المعدلات العالية من الإهدار (الفاقد) والتى تتمثل فى الرسوب والتسرب والتحصيل المنخفض لدى بعض التلاميذ ويقصد بالرسوب الإعادة ويقصد بالتسرب ترك الدراسة قبل إنهاء المرحلة ولا شك أن هاتين الظاهرتين تشكلان خسارة كبيرة فى الأموال المرصودة للتعليم والتى تؤدى بالتالى إلى نتيجة حتمية وخادعة وهى إرتفاع تكلفة التلميذ. ومما هو جدير بالذكر إنه يترتب على ظاهرتى الرسوب والتسرب مشكلات كثيرة وأهمها إنتشار الامية حيث أن معظم الأطفال الذين يتركون التعليم فى سن مبكرة ويحكم عليهم بالإنضمام إلى صفوف الأمية الدائمة مكونين مع الكبار بذلك جيشا عارما من الأميين، فإذا كانت نظم التعليم فى هذه الدول عجزت عن استيعاب نسبة كبيرة من الأفراد الذين حكم عليهم بالامية فإنه بإنضمام المتسربين من التعليم اليهم تزيد نسبة الأمية بدرجة تهدد مستقبل هذه البلدان فى عالم أصبح بعض تعريفات الامية فيه ليس عدم التعليم فحسب ولكن عدم القدرة على تعلم اكثر أو عدم استخدام وسائل التكنولوچيا الحديثة (الأمية الكمبيوترية).

إذ إنه من الملاحظ على هذه البلدان انها بعد حصولها على الإستقلال قد وجهت جهودها إلى القضاء على الأمية ونشر التعليم حيث نظرت إلى التعليم على أنه أحد وسائل تدعيم الإستقلال فضلا عن كونه دعامة أساسية تمكنها من بناء مستقبلها وحضارتها حتى يمكنها اللحاق بركب التقدم وتعويض ما أصابها من تخلف فى شتى المجالات ومن ثم فقد لجأت الى إتباع سياسة الباب المفتوح فى التعليم والتركيز على جانب الكم فيه، وبخاصة مع زيادة الطلب الإجتماعى على التعليم الذى صاحب الإنفجار السكانى والمعرفى والانفجار فى الآمال والطموحات وتمشيا مع الإتجاهات العالمية حول حقوق الإنسان وديمقراطية التعليم الأمر الذى

ترتب عليه إن إتجهت هذه البلدان الى جعل زيادة معدلات القبول فى مقدمات أولوياتها التعليمية عن طريق إستيعاب أكبر قدر ممكن من التلاميذ فى مراحل التعليم وفى مثل هذا النظام تكون حالات الرسوب قليلة ولكن حالات التسرب وترك المدرسة تكون كبيرة.

فعلى الرغم من ان النظم التعليمية فى هذه البلدان لم تستطع أن تستوعب أكثر من ٥٠٪ من الأطفال فى سن الإلزام(*) نجد أن أكثر من نصف المستوعبين يتسربون من التعليم الإبتدائى قبل نهايته أى قبل ان يكتسبوا الإلمام الكافى بالقراءة والكتابة ومن ثم فهم يرتدوا إلى الأمية وينضموا بذلك الى العدد الكبير جداً من الأميين الذين يشكلون معظم سكان هذه البلاد غير أنه لا يمكن القول إن إستثمارات هذه الدول فى التعليم فى مثل هذه الحال قد فقدت ولكن الذى لاشك فيه هو أن جزءا كبيرا منها قد فقد وأن هذا الجزء المفقود يمثل جزءاً كبيراً من جملة الإستثمارات فى التعليم فى هذه الدول فى الوقت الذى تشتد فيه حاجتها إلى الإستفادة بكل ما هو متاح ماليا وترشيده حتى تتمكن نظم التعليم فيها من الخروج من أزمتها المالية (كما سبق أن أوضحناها) وتتغلب على مشكلاتها التعليمية ...

ومن ناحية أخرى فإنه مما تجدر الإشارة اليه أن إتباع مثل هذا الأسلوب (سياسية الباب المفتوح أو فلسفة الكم) فى التعليم، كان على حساب الكيف (جودة التعليم ونوعيته)(٩) فقد أدى هذا الأسلوب إلى اكتظاظ الفصول بأعداد كبيرة من التلاميذ ومن ثم إرتفاع نسبة التلاميذ إلى المعلم، هذا إلى جانب ما تعانيه نظم التعليم فى هذه البلدان فى الأصل من نقص فى المبانى والتجهيزات والوسائل فضلا عن تخلف المناهج الناتج عن اختلاف الواقع الإجتماعى لهذه المجتمعات عن الواقع المدرسى كثيرا (فالمدرسة بمناهجها عالم مختلف عن البيت والمجتمع) وهى لا تعكس حاجات المجتمع بصورة كاملة مع عدم إستجابتها لتطلباته.

(*) بالنسبة للمرحلة المتوسطة (الاعدادية) والثانوية لا تزال نسبة كبيرة من الافراد الذين هم في سن هذا التعليم خارجه حيث تصل هذه النسبة في بعض البلدان النامية أكثرمن ٧٥٪ وفي البعض الاخر أكثر من ٨٠٪ وتزيد هذه النسبة في التعليم العالي والجامعي لتصل إلي أكثر من ٩٥٪ في معظم هذه البلدان.



وإلى جانب التخطيط القومى الدقيق الذى يجعل التعليم فى مضمونه عملية شكلية وقد أدى هذا كله الى إنخفاض جودة التعليم ونوعيته وضعف مستواه وهبوط مستوى التعليم وكيفه للأسباب السالفة من العوامل المؤدية إلى التسرب ومن ثم الأمية كما انها قد تكون سببا فى إرتفاع نسبة الرسوب وجميعها تمثل فاقدا كبيراً فى الإستثمارات التعليمية فى هذه المجتمعات.

(٥) تخلف الإدارة التعليمية :

ان الإدارة التعليمية هى كل نشاط تتحقق من ورائه الأغراض التعليمية تحقيقا فعالا والتى تعمل على تحقيق أهداف المجتمع سياسيا وإقتصاديا وإجتماعيا والتى يرمى إليها المجتمع من وراء أنظمته التعليمية، فالإدارة تقوم بدور المنسق والموجه والمقيم للنظام التعليمى فهى بهذا المفهوم تعبر عن العملية أو مجموع العمليات التى يتم بمقتضاها تعبئة القوى الإنسانية والمادية وتوجيهها توجيها كافيا لتحقيق أهداف النظام التعليمى الذى توجد فيه ومن هنا فإنه يمكن القول بان الشرط اللازم لتحقيق أى نوع من التجديد والابتكار فى القطاع التعليمى هو توافر إدارة عصرية جيدة على كل مستوى.

إلا أن المتأمل لوضع البلدان شبه النامية، سوف يجد أن الإستعمار قد دعم فى هذه البلدان نظما إدارية عقيمة تعوق الحركة وتعطل الاداء وقد إستمرت هذه البلدان متمسكة بهذه الممارسات الإدارية التقليدية لا لشئ الا أنه قد جرى العرف عليها ومن ثم فقد ربطت نفسها بحبال الروتين والبيروقراطية وفضلت الجمود وعدم التغيير وعليه فإن النظرة المتعمقة لنظم الإدارة التعليمية فى هذه البلدان يتضح من خلالها كثير من المشكلات(١٠) التى تعتبر بمثابة سمات تميز النظم الإدارية وهى فى ذات الوقت تعتبر سببا فى تخلف الإدارة التعليمية ومن ثم تخلف النظم التعليمية ولعل ابرز هذه المشكلات :

أ) الشكلية :

بمعنى أن كثير من رجال الإدارة فى هذه البلدان يهتمون بالإجراءات الشكلية اكثر من إهتمامهم بالمضمون فما يهمهم هو إرضاء كبار المسئولين فى المنطقة المحلية أو الوزارة المركزية كى يشهدوا لهم بحسن سير العمل الأمر الذى

يدفعهم إلى «تسديد خانات» غير صحيحة فى الدفاتر الرسمية حتى يراها كبار المسئولين ومما تجدر الإشارة إليه هو أننا لا نقصد بذلك ان نقول أن هذه الإجراءات الشكلية غير مطلوبة اذ أن لها وظيفتها الهامة وإلا أصبح الامر فوضى وإنما لتصبح المسألة «مرضا» عندما يقتصر الأمر على ذلك فالشكل لابد له من مضمون وبضياع هذا المضمون يصبح الشكل عديم الجدوى يخدع ولا ينفع يعذر ولا يشبع وهذا من أكبر الأمراض التى تهدد نظم الإدارة التعليمية فى معظم البلدان النامية.

ب) الهرب من المسئولية :

من أهم السمات التى تميز نظم الإدارة التعليمية فى البلدان النامية التهرب من المسئولية فمعظم هذه البلدان تأخذ من المركزية نمطا لإدارة شئون نظمها التعليمية ولما كانت هذه البلدان تتميز بالديكتاتورية فإن المركزية تصبح فيها مرضا، وتصبح عدم القدرة على اتخاذ القرار والخوف من نتائج التصرف الجديد وإستقبال ما يمكن أن يترتب عليه من أخطاء تؤدى إلى جزاءات رادعه سمة أساسية يتسم بها المسئولين عن إدارة مثل هذه النظم ويمكن أن نلمس هذا فى ناظر المدرسة الذى يحيل ما قد يعترضه من مشكلات الى مدير المنطقة التابع لها ويحيلها هذا بدوره الى وكيل الوزارة وهكذا بحيث تعود الأمور الى التركيز فى ديوان الوزارة المركزية، الأمر الذى يترتب عليه تأخر إتخاذ القرار فضلا عن التضخم المستمر للأعمال الورقية اذ لابد ان يترتب على الهرب من تحمل المسئولية وكثرة الإحالة على الغير أن يحدث تورم كبير فى الإجراءات والقواعد والمراجعات على إعتبار أن مثل هذه الاجراءات والقواعد والمراجعات تكون بمثابة حواجز دفاعية مشروعه يحتمى ورائها من تقع عليه مسئولية إتخاذ القرار ويجعل له مصلحة دائمة فى الحفاظ عليها وتقويتها.

جـ) إحلال العادة والعرف محل التفكير المتجدد :

بمعنى ان العديد من الإداريين يميلون فى عملهم إلى السير وفقا لما اتبع من قبل وما تم التعارف عليه فاذا واجهوا بمواقف جديدة قد يعجز القانون القائم أو اللائحة أو القاعدة عن تفسيرها فأنهم يشعرون بإضطراب شديد وقد لا يفكر إلا

عدد قليل جدا فى محاولة إعمال الفكر والإجتهاد فى الرأى للخروج بتفسير جديد أو رأى مبتكر.

ولعل ما تقدم وغيره يمكن أن يوضح الى أى حد تعتبر الإدارة التعليمية فى البلدان النامية متخلفة وأن النظم التعليمية فى هذه البلدان تحتاج الى ما لا يمكن للمال وحده أن يوفره فهى تحتاج الى الأفكار السديدة، إلى الشجاعة والعزم والتصميم وإلى إدارة جديدة للنقد الذاتى يدعمها إرادة لإقتحام الصعاب وإحداث التغير وهذا يعنى بالتالى ان القائمين على الإدارة التعليمية على وجه الخصوص يتحتم عليهم ان يدركوا طبيعة التحدى الإجتماعى لانظمتهم التعليمية وأن يكونوا على إستعداد لمواجهته والتغلب عليه ذلك لأن أى نظام تعليمى يمكن ان يفقد القدرة على رؤية ذلك بوضوح فإذا تمسك نظام معين بالممارسات التقليدية لا لشئ الا أنه قد جرى العرف عليهما وربط بحبال التعاليم المتوارثه لكى يبقى طافيا به فى بحر الحيرة واضفى على الأساطير الشعبية قيمة العلم ومكانتة وفضل الجمود وعدم التغيير لكان فى مثل هذا النظام تهكم وإستهزاء بالتعليم ذاته.

وهكذا من عرضنا لهذه السمات السابقة التى تتميز بها نظم التعليم فى الدول النامية يمكن أن تستخلص منها أن هذه النظم تعيش فى بحر من الحيرة بين التحديات التى فرض عليها ان تواجهها وبين مقوماتها الحالية وما تقدم عليه من القرارات العشوائية أو التقاليد والكيانات الموروثة وهى بهذا أمام معادلة صعبه وهى :

كيف يمكن لهذه النظم أن توائم بين إمكاناتها (المادية والبشرية) المحدودة والآمال المعقودة عليها والمتمثلة فى توفير اكبر وأجود قدر ممكن من التعليم لأكبر قدر ممكن من الأفراد بأقل التكاليف الممكنه؟

ولحل هذه المعادلة يستلزم من الدول النامية القيام بتغييرات جوهرية فى فلسفتها وأهدافها وتنظيمها وإمكاناتها لتتلائم مع طبيعة الأفراد ومطالبهم من ناحية وظروف المجتمعات وامكاناتها ومطالبها من ناحية أخرى.

وسنعرض فيما يلى وصفًا لنظم التعليم فى دولتين من هذه الدول وهما الهند وأندونيسيا.

ثانياً: نظام التعليم فى الهند[11]

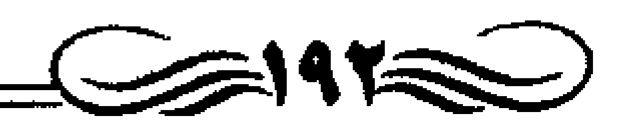
تنظيم التعليم فى الهند:

يمر نظام التعليم فى الهند بمرحلة تغير واضحه فقد أوصى تقرير اليونسكو عن مستقبل التعليم فى العالم بضرورة إجراء تغيير جذرى مع توصيات أخرى تتعلق بالأنشطة المدرسية والإدارة فى المدارس والمناهج وتدريب المعلم ولذا وضع نظام جديد للتعليم يسير طبقا لنظام (٨ - ٢ - ٢) سنوات وهذا يعنى أن الثمانى سنوات الاولى فى المدرسة ٥ ابتدائى أدنى يتبعها ٣ سنوات ابتدائى أعلى يتبعها سنتان ٢ من التعليم الثانوى الادنى التى بعدها يذهب الطلاب إلى مرحلة الثانوى الأعلى ومدتها سنتان ويحصلون بعدها على درجة اتمامها. وقد أوصت اللجنة أنه يجب خلال المرحلة الثانوية العليا ان يوجه عدد كبير من الطلبة الى التعليم الفنى.

كما أوصت لجنة التعليم بالهند إلى أنه فى المرحلة الثانوية العليا": يجب أن يتجه عدد كبير من الطلبه الى التعليم المهنى ولتسهيل هذه العملية يجب انجاز جزء كبير من هذه الخبرة ضمن المنهج المدرسى فى العشر سنوات الاولى للخطه أى خلال التعليم الإبتدائى.

* وهناك اتفاق قومى عام بهذا الصدد بين الولايات المختلفة فى الاتحاد الفيدرالى للولايات الهندية فقد بادرت معظم هذه الولايات بتطبيق هذا المنهج ومن المتوقع ان جميع الولايات ستتبع منهجا واحد للتعليم.
* والفرق بين المستويان الاول والثانى للتعليم فى المدارس ليس كبيرا ولكنه يختلف الى حد ما بين ولاية وأخرى والتعليم الإبتدائى لمعظم الولايات يتكون من ٥ أعوام دراسية وبين المرحلة الابتدائية والثانوية هناك مرحلة متوسطة بينهما فى كثير من الولايات.

وفى الإطار القومى للمنهج الذى يتبع توصيات هذه اللجنة التعليمية فأن الصفين ٩ ، ١٠ يعتبروا كمرحلة ثانوية دنيا الصفين ١١ ، ١٢ كمرحلة ثانوية عليا. وعند أصدار هذا التقرير اعتنى بالمستوى الاول (الابتدائى) من ١الى٨ وبالمستوى الثانى الصفوف من ٩ الى ١٢.



إدارة التعليم :

إن التعليم فى الهند مسئولية الحكومة أو الدولة ويمثل المجلس القومى للابحاث التعليمية والعلمية والتدريبية مجلس استشارى وهذا المجلس يعنى الى حد كبير بتحسين نوعية التعليم فى المدارس - وفى مجال التربية فهو المجلس القرمى لتطوير المناهج المدرسية والوسائل التعليمية والمعامل والأجهزة وطرق التقييم وتدريب المدرسين.

وهذا المجلس يعمل من خلال لجان ومجموعات إستشارية يمثلون متخصصين من مختلف فروع الجامعات ومؤسسات التعليم العالى والمعاهد الحكومية والمدرسين - وتطوير المناهج والمواد التعليمية والخطط تعتمد على كثير من اللجان المعاونة.

وقد تطور التعليم فى الهند طبقا لقرارات اللجنة منذ الستينات التى كانت من أهم إنجازات رئيس وزراء الهند السابق جواهر لال نهرو وهناك مجلس الأبحاث العلمية والصناعية الذى يعنى بالوسائل التعليمية والمجلس القومى الفنى الذى يعنى بوضع السياسة التعليمية.

فلسفة التربية والتعليم بالهند:

تؤكد التربية فى المستوى الأول (على) فكرة أن التعليم هو العمل أو الفعل وبمساعدة هيئة اليونسكو تطورت الكتب الدراسية والوسائل التعليمية وصممت كتيبات تحوى إرشادات او توجيهات المدرسين.

* كما تم الاستعانة بعدد كبير من الخبراء فى الطبيعة والكيمياء وعلم الحيوان وعلم النبات والرياضيات لينتجوا وسائل تعليمية مناسبة وقد أصدرت هذه اللجنة منهج للمستوى الأول بعد محاولات فى مجالات عده وهو الآن متوفر فى الولايات من خلال (مساعدة اليونسيف).
* المنهج الجديد فى التعليم للمرحلة الأولى طبقا للخطة المتفق عليها خطة العشر سنوات للمنهج المدرسى يركز على تعليم العلوم كدراسة ميدانية ويجعلها ترتبط وتتعلق بمشاكل الطفل والبيئة.



* وركزت المرحلة الثانية أو المستوى التعليمي الثاني على تطوير مضمون هذه العلوم وفي هذه المرحلة كل علم يدرس كنظام خاص به.
* هناك علوم تطبيقية تصطبغ بالطابع الشرقي تدرس في المرحلة الثانوية العليا مستوى الصفين ١١، ١٢.

وبالنسبة لبرنامج المناهج الإضافية التي تختص بنشر التعليم من خلال الأنشطة المنظمة من جانب النوادي العلمية في مختلف المدارس وفي معظم الولايات حيث تشجع المدارس على أن تشارك في المعارض العلمية على مستوى الولاية أو الحي. وتنظم هذه اللجنة المعارض العلمية في مراكز مختلفة وتمد الأطفال الموهبين بالإمكانيات ليتقدموا في العلوم لينفذوا المشروعات المختلفة - وتختار اللجنة الطلبة الموهوبين في العلوم ليكونوا مجموعات الطلبة الموهوبون للعلوم القومية وتعطيهم الفرصة لحضور تدريبات صيفية منتظمة في الكليات والجامعات المختلفة وايضا في مراكز البحوث - ويتعرضون لبرنامج حافل بالعلوم العامة الخارجة عن المناهج الدراسية ويشجعوا بأن يطوروا مشروعاتهم العلمية تحت إشراف أساتذة متخصصون، والكتب المدرسية والوسائل التعليمية تنتج في مركز هذه المنظمة أو المجلس وتسلم للولايات المختلفة لترجمتها بلغة الولاية وإستخدامها في المدارس.

إعداد المعلم بالهند :

* يعد معلم المستوى الثاني (المرحلة الثانوية) في ٣٠٠ كلية للمعلمين تنتشر في أنحاء البلاد لاعداد وتدريب مدرسي العلوم والحد الأدنى للدخول في هذه الكليات هو الحصول على درجة البكالوريس في العلوم - والبرنامج التدريبي لمدة سنة ويلتزم بمبادئ التربية والطفولة وطرق التدريس.
* وهناك أربعة ٤ كليات إقليمية للمعلمين يدرس فيها الطالب الذي يكون قد أتم تعليمه الثانوي العالي وحصل على دبلوم لمدة أربعة سنوات كاملة برنامجا شاملا لطرق التدريس.
* البحث والتقييم للعلوم والتعليم الفني في المستوى الأول والثاني يتم في إدارات مختلفة وتتوفر المساعدات المالية للباحثين في الجامعات وكليات



التربية والمعاهد العليا من مصادر مختلفة بما فيها الإدارة القومية للتعليم والأبحاث للعناية خاصة بالإختبارات وهناك تغير قد طرأ فى السنوات القليلة الأخيرة حيث أن الإهتمام بدأ يتزايد لتطوير مفاهيم العلوم والتعليم الفنى للأطفال وتطوير طرق التدريس والتعليم لهم.

الإتجاه العام لتطوير العلوم بالهند:

حيث أن العلم جزء لا يتجزأ من الحياة وتطور البلاد والتكنولوجيا والصحة التصنيع فقد أصبح هناك وعى بأهمية وضع برنامج تربوى علمى للمدرسة وأهم الإتجاهات والأغراض التى ظهرت نذكرها فى النقاط الآتية :

■ **أولاً** : فى المستوى الأول منهج العلوم يؤكد على تدريس العلوم كمجموعة من الدراسات البيئية وتبدأ فى الصفين الأولين بدراسة البيئة الطبيعية والإجتماعية ولكن فى السنوات الأخيرة تنقسم إلى مادتين دراسات بيئية مبنية على العلوم الطبيعية ودراسات بيئية تبنى على العلوم الإجتماعية.

وهذا التأكيد ليس على موضوعات معينة كمنهج لابد من دراسته حتى لا تحشى عقول الطلبة بمعلومات وحقائق جافة، وإنما الهدف هو تنمية إحساسهم وتدريبهم على الملاحظة للبيئة وزيادة خبرتهم بمكوناتها.

ومنهج العلوم يبنى على البيئة التى ينشأ فيها الطفل بحيث يجعل منها موضوع ذو معنى ولتحظى بإهتمام الطفل وهذه المعلومات التى يشملها المنهج لا تعتمد على المفاهيم المجردة فقط بل تعتمد أساسا على الخبرات المستمدة من بيئة الطفل ومثل هذا البرنامج لا يمكن أن يعتمد على منهج جامد لجميع المدارس فى كل البلاد، ولا تتضح باعطاء التلاميذ كتب للعلوم فى المرحلة الاولى فى المدرسة وانما يحصل المدرسون على توجيهات لإستخدام الوسائل التعليمية المناسبة أى مناهج مرنه تتنوع بتنوع البيئات.

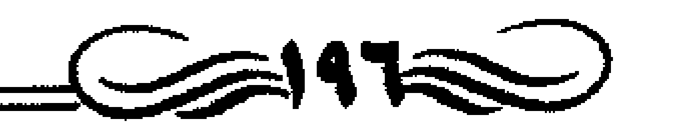
أما المادة التى يقرأها الاطفال فهى تعد بعد تفكير كى تدفعهم للتعلم، والدراسات البيئية تعطى الفرصة للطريقة الشاملة التى تتركز فى المرحلة الأولى للتعليم وفى المرحلة الثانية على التدريبات العمليه فى الطبيعة والكيمياء والأحياء.

والإتجاه العام السائد فى المؤسسات والمنظمات التعليمية فى الهند هو التعاون مع الجامعات والباحثين فى مجال تنمية المناهج ليس فقط على مستوى المراكز وإنما على مستوى الدولة وتقوم الهيئة التعليمية القومية بتطوير قسم التربية فى العلوم والرياضيات على مستوى المراكز بالولايات المختلفة.

اما على مستوى الدولة فإن بعض المعاهد تنظم مراكز قياديه لإعطاء الطلبة الفرصة للأنشطة العلمية خارج المدرسة وهناك مراكز لممارسة الهوايات العلمية للأطفال وهناك تعاون بين متاحف الدولة لتدريب المدرسين وخلق الأنشطة فى مجال العلوم.

المشاكل التى تواجه تطور العلوم فى الهند :

- **أولاً** : المشكلة الأولى هى عدم توفر الأجهزة الضرورية لجعل تدريس العلوم يعتمد على التجارب، حيث تجرى محاولات لإستغلال الأدوات التقليدية رغم أن هذا يعوق عملية التطوير.
- **ثانياً** : المشكلة الثانية : هى تدريب المدرسين فحتى إذا تطورت الوسائل التعليمية والمناهج فإن كثيراً من المدرسين خاصة القدامى منهم ليس لديهم المعلومات الكافية عن مضمون العلوم الحديثة حتى ينقلوها للتلاميذ وهذا جعل من الضرورى تنظيم برامج تدريبية لهم، والمشكلة ليست فقط فى تغطية المنهج فى وقت محدد ولكن فى إعداد المدرسين أيضا فى هذه المناهج.
- **ثالثاً** : إن البرامج التدريبية للمدرسين قبل إشتغالهم بالتدريس تحتاج إلى معلومات شاملة بحيث يكون لدى المدرس أثناء فترة إعدادة معلومات حديثة وعصرية عن العلوم ليكون لديه المهارة لنقل هذه المعلومات للتلاميذ.
- **رابعاً** : هناك مشكلة تغيير إتجاه المدرسين القدامى تجاه طرق تدريس العلوم لابد وأن يدركوا أنه ليس المعمل أو الكتاب المدرسى وحده هو الذى يمد التلاميذ بالمعلومات ولكن لابد من إستخدام البيئة وخبرة التلاميذ السابقة وإن العمل اليدوى هام جداً لتنمية عقولهم.



ثالثاً: نظام التعليم فى اندونسيا[١٢].

يسعى النظام التعليمى فى أندونسيا التى تتكون من مجموعه كبيرة من الجزر (٣٠٠٠ جزيرة) إلى:

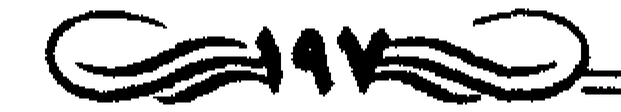
(١) تدعيم الوحده القوميه عبر الجزر الأندونيسه :

حيث تتكون أندونسيا من أكثر من ٣٠٠٠ جزيرة تتوزع فى المحيط الهندى إلى الباسفيك، ومساحتها ٢,٠١٤,٣٦٠ كم٢. ويعيش ٩٤,٢٪ من سكان أندونسيا البالغ عددهم أكثر من ١٣٠ مليون فى خمس جزر رئيسيه هى جاوة وبها ٦٤,٢٪ من السكان، سومطرة ٧,٦٪ من السكان، اريان چادو ٠,٨٪، كلمنتان ٤,٤٪، سلوايس ٧,٢٪ وباقى الجزر يعيش بها ٥,٨٪ من السكان كما أن أكثر من ٤٠٪ من سكانها تحت سن الخامسه والعشرين.

ودعى ذلك الحكومه إلى تبنى سياسه قوميه للتعليم تهدف إلى نشر التعليم والقضاء على الأمية، وأتبع لذلك برنامج الخطط الخمسية أعتباراً من عام ١٩٦٩ وحتى عام ١٩٩٥.

وأخذت الخطط القوميه للتعليم أهداف رئيسيه لها كما يلى:

* الخطة الخمسية الأولى: ١٩٦٩/ ١٩٧٠- ١٩٧٤/ ١٩٧٥.
  وهدفها تطوير الزراعة.
* الخطة القوميه الثانية: ١٩٧٥/ ١٩٧٦ - ٧٩/ ١٩٨٠.
  تطوير الصناعات الزراعية.
* الخطة القوميه الثالثة: ٧٩/ ١٩٨٠ - ٨٤/ ١٩٨٥.
  تطوير الصناعات الخفيفه.
* الخطة القوميه الرابعة ٨٤/ ١٩٨٥ - ٨٩/ ١٩٩٠.
  تطوير الدفاع والأمن القومى.
* الخطة القوميه الخامسة ٨٩/ ١٩٩٠ - ٩٤/ ١٩٩٥.
  تطوير الصناعات الثقيلة.



مراحل التعليم فى اندونيسيا :

اولاً - رياض الأطفال:

ويلتحق بها الأطفال من سن ٤ - ٦. وهى متنوعه وتختلف طرق التدريس بها من مدرسة لأخرى، والمنهج الدراسى لها يعتمد على الثقافه المحليه السائدة، حيث تتميز الجزر بتعدد لغاتها ودياناتها.

وتدار وينفق عليها بواسطة القطاع الخاص أو الهيئات الحكومية.

ولجميع المدارس تقدم الحكومه القوميه دليل المناهج، وتنشئ معاهد لتدريب معلمى الرياض. وفى العادة توجد الرياض فى المدن ومن النادر وجودها فى الريف. وتبلغ نسبه الأطفال الملتحقين بها ٤٪ من الفئه العمريه (٤ - ٦).

ثانيًا - المدارس الإبتدائية:

ومدة الدراسة بها ٦ سنوات وهى مجانيه وإلزاميه وتدار بواسطه وزارة التعليم والثقافة للمدارس العامه والمدارس المعانه والخاصة.

ويسمح ببعض التنوع فى مناهجها لتتلائم مع طبيعه المجتمع المحلى للجزر الأندونيسيه. وعلى الرغم من إلزاميه التعليم الإبتدائى فى أندونسيا إلا أن النمو السكانى السريع يجعل من المتعذر على الدوله تحقيق نسبه الإستيعاب الكامل.

واللغه القوميه هى البهسا أو الاندونيسيه، ولكن فى بعض المناهج تستخدم اللغات المحليه كلغه التدريس فى الصفوف الثلاث الأولى من المرحله الإبتدائية، والتربيه الدينيه مادة إجباريه وفقًا لديانه الطالب، وفى نهايه المرحلة يعتمد امتحان لجميع التلاميذ ويمنح الناجحون شهاده إتمام الدراسة الإبتدائية. والتى بموجبها يمكن للطالب الإلتحاق بالمرحلة الثانويه الدنيا.

ثالثًا - مرحلة الثانوى الادنى:

وتغطى الفترة العمريه (١٢ - ١٥) وتنقسم إلى نوعين الثانوى العادى (الأكاديمى) والثانوى الفنى (تجارى - تقنى - أقتصاد منزلى) وهى غير إلزاميه وبمصروفات.



وتعقد المدارس الثانويه الدنيا إمتحاناتها الخاصه فى نهاية السنه الثالثه والتلاميذ الناجحين فى نهايتها ربما يلتحقوا بالمرحلة الثانوية العليا، كما أن التلاميذ الذين ينهوا المرحلة الإبتدائية معظمهم لايلتحقون بها وتبلغ نسبه الملتحقيق بها ٢٠٪ من الفئه العمريه (١٢ - ١٥).

رابعًا - الثانوى الأعلى:

وتغطى الفتره العمريه من (١٥ - ١٨) ومدتها ثلاث سنوات وتنقسم وفقا للثانوى الأدنى إلى الثانوى العادى (الأكاديمى) أو الفنى. وتعقد المدارس إمتحاناتها الخاصه، ويمنح الخريجون شهاده الثانوى العالى، وخريجى الأكاديمى يلتحقون بالجامعات او الفنى، بينما لايلتحق خريجو الثانوى الفنى العالى إلا بالمعاهد المناظرة لدراستهم الثانويه أو الخروج لسوق العمل.

إدارة التعليم :

يدار التعليم على المستوى القومى بواسطه وزاره التعليم والثقافة القوميه وعلى مستوى الجزر بواسطه الحكومات المحليه، كما أن هناك إدارات خاصة للتعليم الخاص والفنى، ويسمح بإنشاء المدارس الدينية وتسعى الإدارة المركزية للتعليم على تحقيق ما يلى:

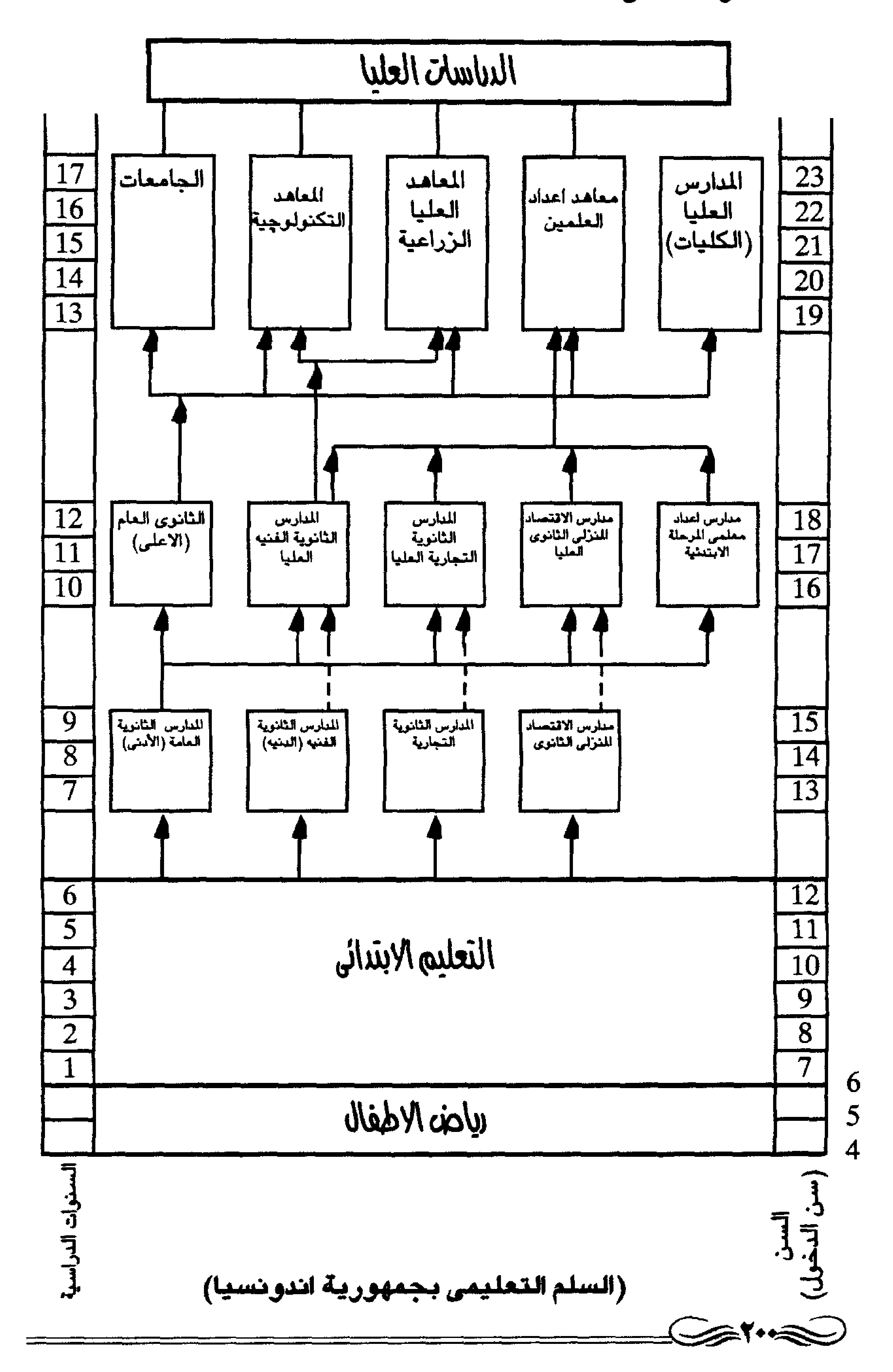
(ب) لابد وأن يعمل التعليم على مقابله إحتياجات البلاد عبر الخطط السابقه.
ولذلك ركزت برامج التطور للتعليم على تكوين الأفراد والصغار القادرين على إكتساب مهارات العمل حسب متطلبات كل خطة.

(جـ) تنميه الأفراد والجهد الإنسانى، وذلك لضمان المشاركه فى تنفيذ الخطط القوميه من خلال الوعى.

ولتحقيق الأهداف الاسبقيه فى عمل مجلس التعليم والثقافه على دراسة الطرق الخاصة بالإصلاح التعليمى للوصول إلى نظام تعليمى يغطى إحتياجات البلاد فى كل مرحلة.

يوضح الشكل التالى السلم التعليمى بجمهوريه أندونسيا





(السلم التعليمى بجمهورية اندونسيا)

وفيما يلى تحليل مقارن لنظامى التعليم فى الهند وأندونيسيا :

الخصائص	الهند	أندونيسيا
مدة التعليم الإلزامى مدة الإلزام	١٢ سنة ٨	١٨ سنة ٦ سنوات تشمل مرحلة التعليم الابتدائى .
الحضانة: – سن القبول – الهدف – المنهج والطريقة	 التهيئة اللعب	 ٤ سنوات (٤ : ٦) ٤٪ . التهيئة للتعليم العام . يعتمد على الثقافة المحلية السائدة بواسطة القطاع الخاص – هيئات حكومية .
التعليم الابتدائى: – الفترة الزمنية – أهداف – المنهج الطريقة	 ٥ سنوات التعليم هو العمل أو الفعل . تعليم العلوم دراسة ميدانية بها وجعلها ترتبط بمشاكل الطفل .	 (٦ – ١٢) مختلط ، خاص ٣٠٪ – ٢٨٪ . متنوع .
التعليم الثانوى: – الفترة الزمنية – الهدف – المنهج الطريقة	 ١٠ . ٩ ثانوية دنيا / ١١:١٢ عليا . تطوير مضمون العلوم المختلفة . كل علم يدرس كنظام خاص له ، هناك علوم تطبيقية ذات طابع شرقى تدرس فى الثانوية العليا .	 (١٢ – ١٥) غير إلزامى ، بمصروفات ١٨:٦ عادة ، فنى النسبة ٢٠٪ . الإعداد للتعليم بالجامعات والأكاديمى أو المعاهد الفنى .

تابع التحليل المقارن لنظامى التعليم فى الهند وأندونيسيا

الخصائص	الهند	أندونيسيا
التعليم الخاص	مسموح به	مستقل وله إدارات خاصة .
التعليم الدينى	مستقل وغير تابع للدولة وإنما للطوائف	مستقل
التعليم العالى	حكومى ، خاص ، معاف	١٩:٢٧ سنة مستقل / متنوع (جامعات ، معاهد عليا)
إدارة التعليم		
- على المستوى القومى	التعليم مسئولية الحكومة أو الدولة .	بواسطة وزارة التعليم والثقافة القومية .
- على مستوى الجزر أو الولايات	الاشراف على التعليم الخاص .	من الحكومات المحلية .
المعلم	مؤهل تربوياً .	غير مؤهل ، غير متخصص مهارات منخفضة .
الامتحانات	على مستوى المحليات .	محلية الابتدائية العامة .

جدول الموازنة

الخصـــائص	الهـــند	أندونيـــسيا
مدة التعليم العام	١٢ سنة	١٢ سنة
مدة الإلزام	٨	٦ سنوات
الحضانة		
اختيارى	√	√
تهيئة	√	√
النسبة	١٠٪	٤٪
الابتدائى		
الفترة الزمنية	٥ سنوات	٦ سنوات
شكله (خاص - مختلط)	√	√
المنهج - متنوع	√	√
الاستيعاب	٦٠٪	٣٠٪
التسرب	٢٠٪	٢٨٪
الثانوى		(١٢:١٦ ، ١٦:١٨)
الفترة الزمنية	٤ سنوات	٨ سنوات
إلزامى	٣ سنوات	×
متنوع	√	√
نسبة الاستيعاب	٢٨٪	٢٠٪ . ٢٪
التعليم الخاص	√	√
التعليم الدينى - مستقل	√	√
التعليم العالى متنوع، مستقل	√	√
بمصروفات	√	√
مستقل	√	√
إدارة التعليم		
مركزية	√	×
التمويل من الحكومة	√	×
المعلم		
مؤهل	√	×
مدة الاعداد	٤ سنوات	٨ سنوات
مستوى الاعداد	عالي	ثانوي
الامتحانات مركزية	-	√

الاستنتاج (المقارنة) :

(١) تتباين وتختلف طول مدة التعليم العام ومدة الإلزام بين الدول المختلفة تبعًا لدرجة التقدم الاقتصادى (تأثير العامل الاقتصادى) فمدة التعليم العام فى إندونيسيا أعلى منها فى الهند .

(٢) مرحلة رياض الأطفال هى مرحلة اختيارية وتختلف باختلاف الفلسفة الاجتماعية، حيث أنها تعتمد على الثقافة المحلية السائدة فى كل دولة.

(٣) التعليم الابتدائى: هو مرحلة عامة ويختلف مدته من ٥ : ٦ سنوات وفقًا للفلسفة الاجتماعية السائدة.

(٤) التعليم الثانوى : يختلف باختلاف العامل الاجتماعى أو الفلسفة الاجتماعية، وهو متنوع ، حيث أن الفلسفة الاجتماعية ترتكز على الصالح العام ويختلف المنهج بين الدولتين، حيث أن فى الهند كل علم يدرس كنظام خاص به، أما أندونيسيا فهو أكاديمي وفني وتختلف مدته فهو فى الهند ٤ سنوات (٩:١٠)، (١١:١٢)، وفى إندونيسيا حوالى ٥ سنوات (١٢:١٥)، (١٦:١٨) وفقاً للعامل الاقتصادى والاجتماعى.

(٥) التعليم الخاص: موجود فى إندونيسيا وهو مستقل وله إداراته الخاصة ويرجع ذلك إلى تأثير الفلسفة الاجتماعية (فردية النظام التعليمى) وكذلك العامل السياسى (حرية الاختيار) وكذلك فى الهند ويدار مستقلاً عن الدولة.

(٦) التعليم الدينى : موجود فى كلا الدولتين وهو مستقل فى إندونيسيا (بمصروفات ويتبع الهيئات الدينية) وهذا يرجع إلى العامل الاجتماعى ، أما فى الهند فيوضع تحت اشراف المحليات.

(٧) التعليم العالى : مستقل ، متنوع (تأثير العامل الاجتماعى) وذلك فى كلا النظامين .

(٨) إدارة التعليم : مركزية فى كل من الهند واندونيسيا (متعلق بالعامل السياسى) .



المراجع

(١) البنك الدولى (١٩٨٢). **تقرير عن التنمية فى العام ١٩٨٢**: القاهرة: مركز الاهرام للدراسات الاستراتيجية).

* اليونسكو (١٩٩٣) **تقرير عن التربية فى العالم** (عمان: مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى الدول العربية).

(٢) البرنامج الانمائى للأمم المتحدة. **تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٥**: (القاهرة: دار العالم العربى).

(٣) عادل حسنى (١٩٨٩). **دراسات فى التنمية والتكمل الاقتصادى العربى**. (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية).

(٤) مكتب الامم المتحدة للانماء (١٩٩٦): **تقرير التنمية البشرية فى العالم**. (نيويورك: مكتب الأمم المتحدة للانماء).

(٥) محمد نبيل نوفل (١٩٧٩): **التعليم والتنمية الاقتصادية**. (القاهرة: الانجلو المصرية).

(٦) أحمد على الحاج محمد (١٩٩٢) التخطيط التربوى: **إطار لمدخل تنموى جديد**. (بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع).

* Banuri, Tariq & others (1994) ***sustainable Human development: For cancept to operation*** (New York: UNDP).

(٧) ايف لاكوست (د. ت). **العالم الثالث وجغرافية التخلف**. (ترجمة: عبد الرحمن حميدة)، بيروت: دار الحقيقة للطباعة والنشر.

* البنك الدولى (١٩٨٤) **تقرير عن التنمية فى العام ١٩٨٤**. (القاهرة: مركز الاهرام للدراسات الاستراتيچية).

* عبد العزيز عبد الله الجلال (١٩٨٥). **تربيه اليسر وتخلف التنميه**. (الكويت: عالم المعرفه).

* نادر فرجانى (١٩٨٠) **غياب التنمية فى الوطن العربى** (القاهرة: مكتب التربية الاقليمى فى البلاد العربية).

* Vylder, Stefan. (1992). ***Sustainable Human development and Macroeconomics, Strategic links and implications*** (Ny : UNDP).

(٨) على خليفه الكوارى (١٩٨٣). **نحو فهم أفضل للتنميه بأعتبارها عمليه حضاريه مجله المستقبل العربى**، ع ٤٩. (مارس) ص ص ١٦-٢٤.

* الأمم المتحدة، **الكتاب السنوى الاحصائى للأمم المتحدة لعام ١٩٧٨**، (نيويورك : الأمم المتحدة).

(٩) فيدل كاسترو (١٩٨٤). **أزمة العالم الاقتصادية والاجتماعية**: (القاهرة: دار المستقبل العربى).

* مختار حمزة وآخرون (١٩٧٢): **التنمية والتخطيط والتعليم الوظيفى فى البلاد العربية** (القاهرة: المركز الدولى للتعليم الوظيفى فى العالم العربى).

* نزيه الايوبى (١٩٧٨) **سياسة التعليم فى مصر: دراسة سياسة وادارية** (القاهرة: مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية).

(١٠) على السلمى (١٩٧٨). **التخطيط والمتابعة**. (القاهرة: المعهد القومى للتخطيط).

* Arndt, H. (1981) Economic Development: Asemantic History ***Economic development and Cultural change,*** No: 3 (April, 1981). PP. 457 - 458.

(١١) اليونسكو (١٩٧٣): **التخطيط التربوى نظرة عامة إلى التوقعات والمشكلات** (ترجمة : منير عزام)، دمشق، ١٩٩٤.

* عبد العزيز أحمد الشابورى، «**الدروس المستفادة من التعليم الأساسى بالهند وما يمكن أن نتبعه من أساليب التعليم فى مصر**» مؤتمر التعليم الاساسى بين النظرية والتطبيق - ابريل ١٩٨١، القاهرة : جامعة حلوان، ١٩٨١.

* اليونسكو. مستقبليات ع ٨٥، ٨٦ (باريس: اليونسكو) ١٩٩٤.

(١٢) اليونسكو. مستقبليات ع ٨٢. (باريس: اليونسكو) ,١٩٩٢

□□□



الفصل السادس

نظام التعليم في الوطن العربي

(١) السمات العامة للتعليم في الدول العربية.
(٢) توحيد الاتجاهات التعليمية العامة للتعليم في الدول العربية.
(٣) المؤشرات الأساسية لنظام التعليم في الدول العربية.
(٤) التحليل الكمي المقارن لنظام التعليم في بعض الدول العربية.
(٥) التحليل النوعي المقارن لنظام التعليم في بعض الدول العربية .
(٦) التحليل المنهجي لنظام التعليم في البلاد العربية.

أولا : السمات العامه للتعليم في الدول العربية

لفهم السمات العامه للتعليم فى الدول العربية ينبغى ان ندرك منذ البداية ان هذه السمات هى وليدة مجموعة من العوامل المختلفة التى شكلتها بالصورة التى هى عليها. اى ان السمات العامه للتعليم فى الدول العربية ينبغى ان تفهم فى ضوء الاطار الذى نشأت فيه وقد ساعد على تشكيل هذا الاطار الظروف التاريخية والحضارية التى مر بها العالم العربى من ناحية والقوى السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية التى تحكم واقع المجتمع العربى فى ظروفة الراهنة من ناحية أخرى، ومعنى هذا ان السمات العامه للتعليم فى الوطن العربى ينبغى ان تفهم فى ظل ماضية وحاضرة.

وفيا يلى عرض للسمات الهامه للتعليم فى الدول العربية:

(١) الحاجة الى فلسفة تعليمية واضحة[1]:

تحتاج الدول العربية الى فلسفة تعليمية واضحة ترشد الى العمل فى ميدان التعليم وتوجهة، ويجب ان تقوم معالم هذه السياسة على ثلاث اسس رئيسية:



أ) اعتبار التعليم مسئولية قومية كبرى ترتبط باستراتيچية الدفاع والامن القومي.

ونشير فى هذا المجال الى الولايات المتحدة الأمريكية وكيف تنبهت الى هذا الامر بعد أن أطلق الاتحاد السوفيتي أول قمر صناعي فاصدرت قانون التربية للامن القومي ولاشك أن حاجة الدول العربية الى تفهم هذا الأمر شديدة فى صراعها مع اسرائيل بعد أن تبين أنه صراع فكرى وحضارى يجب أن تقوم التربية والتعليم بأهم دور فيه.

ب) اعتبار التربية والتعليم عملية ضرورية لاحداث التنمية الاقتصادية والاجتماعية للدول العربية:

ففى الوقت الذى تملك الدول العربية امكانيات وموارد اقتصادية مادية وبشرية هائلة تعانى من التخلف الاقتصادى والاجتماعى، ويرتبط بذلك ضرورة اعتبار التعليم استثمار فى الموارد البشرية وأن تعطى الدول العربية اهتماما متزايدا للتربية والتعليم وخاصة فى الميزانية التى ترصد للتعليم.

جـ) ثالث معالم هذه الفلسفة التربوية اعتبار التربية والتعليم وسيلة هامة لاحداث التماسك الفكرى والاجتماعى ومقاومه التطرف والارهاب:

نظرا لتفاوت المستوى الثقافى والفكرى والحضارى والاجتماعى فى العالم العربى نتيجة اختلاف الظروف الجغرافية والتاريخية ووجود التأثيرات الايديولوچية المختلفة مايلقى على التربية والتعليم مسئولية تقريب هذا التفاوت بحيث يتحقق للعالم العربى الوحدة الفكرية والتماسك القومى والاجتماعى.

(٢) انتشار الامية[٢]:

تعتبر مشكلة الامية فى الدول العربى مشكلة كبيرة الحجم لانها تشمل الغالبية من السكان وتصل الى مايقرب من ٦٠٪ من الكبار والصغار. وتشير إحصاءات اليونسكو إلى أن العالم العربى من اكثر مناطق العالم التى تعانى من هذه المشكلة.



ونظرا لأن الأمية تتركز فى فئات العمر المنتجة فقد اصبحت عملية محو الامية مهمة لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة. فمن اهم مستلزمات التنمية الاقتصادية توفر القوى البشرية اللازمه بما تستلزمه من مهارات عقلية وعملية.

أما فيما يتعلق بالتنمية الاجتماعية فمن اهم مظاهرها ممارسة الديمقراطية الصحيحة وهذا لايتسنى الابمعرفة كل فرد لحقوقة وواجباته ودورة فى التنظيمات السياسية والاجتماعيه المختلفة والمتعلم اقدر من الأمى على ممارسة دورة كمواطن فى مجتمع ديموقراطى.

واذا تساءلنا لماذا لم تحقق الدول العربية التقدم المنشود فى محو الامية نجد ان ذلك يرجع الى عدة اسباب منها: عدم الوعى يخطورة المشكلة، قلة الميزانيات التى تخصصها الدول العربية لمحو الامية بالنسبة لحجم المشكلة وضخامه العمل المنتظر فيها، قلة كفاءة تنظيمات واجهزة محو الامية، وإسناد العمل فيها إلى غير المتخصصين مثل العسكريين المتقاعدين، وعدم استيعاب جميع الاطفال الملزمين، انقطاع الدارسين وعدم انتظامهم فى الدراسة، عدم الاهتمام بمرحلة المتابعة...

(٣) تخلف تعليم المرأة :

من الملامح التعليمية الواضحة فى الدول العربية تأخر تعليم المرأة، وقد تأخر الاهتمام التعليم فى تطورة وجاء متأخرا عن تعليم الرجل.

وتشير البيانات الاحصائية منذ منتصف القرن العشرين الى تحسن نسبى ملموس فى تعليم الفتاة فى الدول العربية غير ان الحاجة مازالت شديدة الى زيادة الجهود فى هذا المجال(٢).

(٤) الاهتمام بالكم دون الكيف :

شهدت السنوات الاخيرة فى معظم الدول العربية اهتماما متزايدا بأمور التعليم فأخذت بتطبيق قانون الالزام ومحاولة زيادة نسبة استيعاب الاطفال الملزمين، وإطالة الإلزام، وأخذت تتوسع فى اعداد المقبولين بالتعليم الثانوى والعالى. وعلى الرغم من كل هذا فما زالت معدلات النمو الكمى فى بعض الدول

العربية (السودان، الصومال، اليمن) لاتسير بالدرجة المطلوبة فمازال المعدل السنوى لاستيعاب الاطفال فى التعليم الابتدائى بهذه الدول متواضعا جداً إذا ما قورن بالزيادة السكانية اذ يبلغ هذا المعدل حوالى ١,٢٥٪ فى حين تصل نسبة الزيادة السكانية الى ٢,٨٪ كل عام. اى ان نسبة الاستيعاب فى مرحلة الالزام تزيد قليلا عن النصف (حوالى ٦٠٪) فاذا اخذنا فى الاعتبار مدى الفاقد من حيث الرسوب والتسرب وجدنا ان من يستفيد حقيقة من هذا النوع من التعليم يقل عن النصف(٤).

فاذا ما نظرنا الى مرحلة مابعد التعليم الابتدائى وهو التعليم الثانوى والمتوسط وجدنا الصورة اكثر تواضعا اذ ان الغالبية العظمى من فئة السن المقابلة لهذه المرحلة لايحظون بهذا النوع من التعليم.

اما من حيث الكيف فحظ التعليم فى الدول العربية اقل من الكم بكثير. فمما لاشك فيه ان جودة التعليم تعتمد على توفير مجموعة من العوامل منها:

المبانى الصالحة، التجهيزات والادوات اللازمه، المعلمون المؤهلون، المناهج والكتب الدراسية، المعدلات المعقولة للتلاميذ فى الفصل الواحد...

ومن المعروف ان النمو الكمى للتعليم فى الدول العربية كان الى حد كبير على حساب جودة التعليم وكفأته ومعنى هذا ان هناك عدم توازن بين الجانب الكمى والجانب الكيفى فى نمو التعليم فى الدول العربية.

وعلى ذلك فيجب على الدول العربية ان تضع فى الاعتبار اثناء محاولتها التوسع الكبير فى التعليم ان توفر الضمانات التى من شأنها ان تكفل جودة التعليم وفاعليتة.

(٥) الإغراق فى التعليم الاكاديمى والنظرى :

درجت الدول العربية على الاهتمام بالتعليم العام اكثر من الاهتمام بالتعليم الفنى والمهنى(٥) لارتباط النوع الاخير بالعمل اليديوى والجهد الجسمى وعدم الاحساس الشديد بحاجة اقتصاد الدول العربية الى الايدى العاملة الفنية المدربة. وهكذا تميز التعليم العام على الفنى والمهنى وانتشر على حسابة.

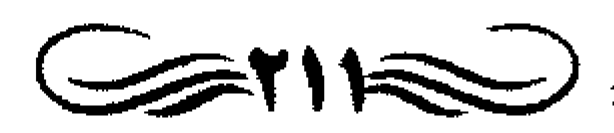


غير ان التعليم الفنى بدأ يحظى باهتمام اكبر وان لم يزل متواضعا من ناحية ومتسما بالصبغة النظرية الاكاديمية من ناحية اخرى وهى نقطة ضعف واضحة وخطيرة فى التعليم بالدول العربية. بل ان الثقافة العلمية والتى تعتمد فى اساسها على العمل والممارسة والتجريب انقلبت هو الاخرى الى الناحية الشكلية فاصبح تعليمها يعتمد على الناحية النظرية واصبح طالب القسم العلمى بالتعليم العام يعتمد فى تحصيل علومة على الجانب اللفظى او مشاهدة التجربة التى يقوم بها المدرس امامة. وربما هذا يفسر قول احد المربين العرب المقيمين فى امريكا عن الطالب العربى مقارنا بزميلة الامريكى « أن الطالب العربى يعرف معلومات نظرية اكثر من زميلة فى امريكا لكنة فقير فى النواحى العقلية والتطبيقية»... وهكذا اصبح التعليم فى الدول العربية نظريا وجافا ومنعزلا عن الحياة.

ان هذا الوضع الخطير يقتضى المراجعة للتعليم وبرامجة فى الدول العربية وتخليصة من هذا الاغراق فى الجوانب النظرية واكسابة صورة عملية ترتبط بواقع المجتمع بحيث يصبح لما يدراسة التلميذ فى المدرسة معناة الاجتماعى فى ارتباطة بالمجتمع الخارجى وانشطتة ومؤسساته ومنظماتة.

ثانيا - توحيد الاتجاهات التعليمية العامه فى الدول العربية:

تسعى الدول العربية جاهدة الى توحيد اتجاهاتها العامه بشأن التربية والتعليم تمشيا مع الاتجاه العام فى توحيد الامة العربية. وكان من أهم المحاولات فى هذا السبيل الاتفاقات الثقافية المختلفة بين الدول العربية ممايهدف الى ايجاد نوع من التقارب والوحدة بين انظمة التعليم واهدافها فى الدول العربية وأن كان ذلك الاتجاه بدأ يأخذ بعض الاسبقيه النسبيه فى أطار تجمع الدول العربيه اقليميًا لتوجيه نظمها ومناهجها كما يحدث فى اتحاد مجلس التعاون لدول الخليج العربيه التى خطت خطوات هامه فى سبيل توحيد مناهج التعليم بها رغم اختلاف نظم الدراسة فى بعض مراحلها مثل التعليم الثانوى الذى يأخذ بنظام المقررات فى كل من دولتى البحرين والكويت والنظام التقليدى فى باقى الدول الخليجية. وسنعرض فى الجزء التالى لبعض المؤشرات التى تعكس للتطور الكمى للتعليم فى بعض دول الوطن العربى.



ثالثا : المؤشرات الأساسية لنظم التعليم فى الدول العربية

سنعرض فى هذا الجزء لبعض المؤشرات الكمية الأساسية اللازمة لتحليل التعليم وذلك فى العالم والوطن العربى ودول الخليج. وسنقدم لذلك بالدراسات التى تناولت أهمية التخطيط للمستقبل اعتماداً على المؤشرات الكمية فالعالم المعاصر يعيش عصر التفجر المعرفى والثورة التكنولوجية فى مجال المعلومات والأقمار الصناعية والاتصالات والاعلام والحاسبات الآلية، ويمر العالم بظروف متغيرة فى مجال الاقتصاد والاجتماع والسكان والسياسة والتكنولوجيا، وبزغت معالم نظام عالمى جديد ستكون الدول النامية فيه هى البعد الخاسر فى معادلاته وحساباته وتحالفاته ما لم تضع الترتيبات اللازمة للنهوض والأخذ بأسباب التقدم القائم على التخطيط العلمى. وتؤكد الأدبيات المتعلقة بنظام التعليم فى العالم العربى أنه يعانى الكثير من الصعاب والمشكلات وأوجه القصور التى تحول دون مواكبته للعصر والقيام بدوره فى التنمية والبناء التى تنشدها الأقطار العربية فى المجالات الاجتماعية والتربوية والاقتصادية والسياسية والتكنولوجية[٦].

(١) المؤشرات الأساسية للتعليم :

وسنعرض فيما يلى لأهم المؤشرات العالمية، العربية، الخليجية. المساهمة فى القاء الضوء على الواقع الديموجرافى والاقتصادى والتعليمى فى بعض الدول العربية مقارنة ببعض الدول المتقدمة والنامية.

أ) النمو السكانى:

يعتمد النمو السكانى على اتجاهات كل من معدل المواليد ومعدل الوفيات، وحيث أن معدل الوفيات لازال يتناقص نتيجة تحسن الصحة العامة، فإن تحقيق التوازن السكانى يحتاج إلى العمل على خفض المواليد، ولما كان آباء أطفال سنة ٢٠٢٠ هم أطفال هذه الأيام، فإن ايقاف نمو السكان فى العالم من خلال خفض المواليد لايمكن تصور امكانية تحقيقه قبل سنة ٢٠٠٠، حيث يكون عدد سكان العالم قد وصل إلى ٧٠٠٠ مليون نسمة [٧]. أما إذا استمرت معدلات النمو السكانى على حالها فإن عدد سكان العالم سيصل فى حوالى سنة ٢٠٣٠ إلى

١٤ مليار نسمة. ويرتبط هذا النمو السكانى بالضرورة بمعدل النمو التعليمى (أو معدل النمو الطلاب فى تلك السنة).

ب) النمو التعليمى :

إن معدل النمو التعليمى كان يسير بمعدل أسرع من معدل النمو السكانى، حيث وصل فيما بين سنتى ١٩٧٥ - ١٩٨٠ إلى ٧٪ فى السنة، مما جعل معدل نصيب الفرد من ذلك النمو يصل إلى حوالى ٥٪ فى السنة. وبناء على المعدلات السابقة يتضاعف النمو التعليمى مرة كل عشر سنوات، بينما يتضاعف نصيب الفرد من الناتج الصناعى مرة كل ١٤ سنة[٨] . وهكذا تساهم الاتجاهات الحالية فى توسيع النمو التعليمى، وبالتالى يقود هذا التوسع إلى احتمال خلق المزيد من أسباب القلق النفسى والاضطراب الاجتماعى والتربوى. فعليه ولخفض هذا الاضطراب وأسباب القلق يحتاج كل من النمو السكانى والتعليمى تخطيط مستمر وديناميكى وفعال لما يسمى «بالتخطيط المستقبلى».

جـ) الزيادة السكانية ونصيب الفرد من الناتج القومى الإجمالى:

تعتبر الزيادة السكانية ونصيب الفرد من الناتج القومى الاجمالى من المؤشرات التى تؤثر على مستوى التعليم وجودته ومقدار التحسن والتوسع فيه للرقى بمستوى الدول وتشير الاحصاءات إلى أن سكان العالم يتجاوز حالياً ٥,٣ مليار نسمة، ويتوقع أن يبلغوا ٨,٥ مليار نسمة بحلول عام ٢٠٢٥م، وعلى مدى الخمس والثلاثين سنة القادمة ستتعرض الأراضى والغابات وكل الموارد الطبيعية لضغوط متزايدة مع إضافة ٣ مليارات نسمة يحتاجون إلى الغذاء والإسكان والتعليم والوظائف وتعيش الأغلبية ٣,١ مليار نسمة فى قارة آسيا وسيستمر ذلك الحال حتى عام ٢٠٢٥ وفقاً للاسقاطات السكانية للأمم المتحدة[٩] حيث يتوقع أن تنقص حصة آسيا من سكان العالم بشكل طفيف عن مستواها الراهن البالغ ٥٩٪ من الاجمالى العالمى وستحدث أكبر زيادة نسبية فى افريقيا حيث

ينتظر أن يزيد حجم سكانها ثلاث مرات تقريبًا، من مستوى عام ١٩٩٠م البالغ ٦٤٢ مليون نسمة إلى ١,٦ مليار نسمة في عام ٢٠٢٥م، وفي المقابل يتوقع أن تبدى أوروبا أصغر معدل للزيادة السكانية من بين جميع الأقاليم، إذ تنمو بنسبة ٣,٤٪ فحسب عن مستويات ١٩٩٠م.

وبالنسبة لنصيب الفرد من الدخل القومي في عام ١٩٩٠[١٠] فقد بلغ أعلى معدل لنصيب الفرد من الناتج القومي ١٩٨٦٠$ في دولة الإمارات العربية تليها الكويت ١٦١٦٠$ ثم قطر ١٥٨٦٠$ والمملكة العربية السعودية ٦٠٢٠$ ، والبحرين بلغ ٦٣٨٠ دولارًا، وأخيرًا في عمان ٥٢٢٠$ وفي الوقت نفسه يعتبر نصيب الفرد من الناتج القومي في البحرين نصيبًا متدنيًا إذا ما قورن بمستوى المعيشة للأفراد بدول الخليج ، بينما يصل معدل النمو السكاني السنوي بدول الخليج إلى ٣,٥٪ ، وفي الوطن العربي إلى ٣,٢٪ ، نجده ٤,٪. في سانت كريستوفر وممفيس في أمريكا الشمالية.

ويتوقع أن يهبط متوسط معدلات الخصوبة العالمية بنسبة ٢٧٪ بحلول عام ٩٥م وذلك من ٤,٥ طفل يولدون للمرأة الواحدة طوال عمرها خلال الفترة ٧٠ - ٧٥م إلى ٣,٣ طفل خلال الفترة للعام ٩٥ - ٢٠٠٠م وسوف تكون جميع أقاليم العالم عند مستوى ٣,٣ أو أقل ما عدا افريقيا التي ستكون الخصوبة فيها ٦,٠ طفل لكل امرأة [١١].

المؤشرات الكمية الأساسية للتعليم الابتدائي:

شهدت النظم التعليمية في الدول العربية ودول الخليج عامة تزايدًا مستمرًا وسريعًا في أعداد التلاميذ تبعه تزايدًا مستمرًا في أعداد المعلمين والمدارس والفصول، ويعزى هذا الوضع إلى عاملين أساسيين هما:

(١) تزايد النمو السنوي الطبيعي للسكان في دول الخليج العربية تزايدًا مستمرًا بوجه عام، كما سجلت الزيادة السكانية معدلات مرتفعة تصل إلى ٣,٦ في المتوسط سنويًا وهي من أعلى المعدلات في العالم[١٢] وقد نتج عن ذلك زيادة أعداد الفئات العمرية في سن التعليم.

(٢) زيادة الوعى التعليمى بين أولياء الأمور بغض النظر عن مستواهم الثقافى والتعليمى، الأمر الذى أدى إلى زيادة الطلب على التعليم، وبالتالى زيادة الطلب على المعلمين والمدارس والفصول[١٣] .

ويمكن بيان تطور أعداد المعلمين خلال الفترة من ١٩٩٠ إلى ١٩٩٢م، وبيان معدل نصيب المعلم الواحد من التلاميذ للعام الدراسى ٩٢/ ١٩٩٣م بدول الخليج من خلال دراسة وتحليل الجداول التالية.

أ) معدل نمو أعداد المعلمين وتطوره فى دول الخليج العربية:

يوضح جدول (١) تطور أعداد المعلمين فى دول المنطقة حسب الجنس خلال الفترة ٩٠ – ١٩٩٢.

▲ جدول رقم (١)

بيان بأعداد معلمى المرحلة الابتدائية فى التعليم العام بدول الخليج العربى خلال الفترة ١٩٩٠ - ١٩٩٢م[١٤]

السنة	الدولة / البيان	الإمارات	البحرين	السعودية	عمان	قطر	الكويت	المجموع
١٩٩٠	ذكور	٣٩١٤	١١٣٠	٥٦٣٤٤	٥٠١٦	١١٦٥	٢٤٧٨	٧٠٠٤٧
	إناث	٤٧٢٦	١٢٢٨	٥٠٩٤٧	٤٢٣٢	٢٢١٣	٢٧٢٢	٦٦٠٦٨
	المجموع	٨٦٤٠	٢٣٥٨	١٠٧٢٩١	٩٢٤٨	٣٣٧٨	٥٢٠٠	١٣٦١١٥
١٩٩١	ذكور	٤٠٢٧	١١٤١	٥٩٥٣٨	٥٢٧٦	١٠٧٥	٢٥١٦	٧٣٥٧٣
	إناث	٤٨٧٠	١٢٣٦	٤٨٩٠٣	٤٥٤٠	٢٥٦٤	٣٣٠٩	٦٥٤٢٢
	المجموع	٨٨٩٧	٢٣٧٧	١٠٨٤٤١	٩٨١٦	٣٦٣٩	٥٨٢٥	١٣٨٩٩٥
١٩٩٢	ذكور	٤١٦٤	١٢٠٦ ◆	٦١٩٨٤	٥٥٦٥	١٠٤٢	●	٧٣٩٦١
	إناث	٤٩٦٣	١٣٦٨	٥٢٦٢٧	٤٨٤٩	٢٦٥٢	●	٦٦٤٥٩
	المجموع	٩١٢٧	٢٥٧٤	١١٤٦١١	١٠٤١٤	٣٦٩٤		١٤٠٤٢٠

◆ يشتمل العدد على (٣٧٣) معلمة يدرسون فى مدارس البنين.

● تعنى أن الاحصائية غير متوفرة فى المصدر أساساً.

وبتحليل البيانات الواردة بالجدول السابق يتضح لنا ما يلى:

(١) التزايد المستمر فى أعداد المعلمين ذكوراً وإناثًا فى كل من الدول الخليجية فيما عدا دولة قطر التى سجلت تناقصًا فى أعداد المعلمين الذكور وقد يعزى ذلك لتناقص أعداد التلاميذ الذكور فى الفترة قيد الدراسة[١٥].

(٢) سجل تزايد أعداد المعلمات ارتفاعًا أكثر من المعلمين فى كل من دول الخليج العربية فيما عدا المملكة العربية السعودية وسلطنة عمان وقد يرجع سبب تزايد المعلمات للآتى:

زيادة الوعى التعليمى بين أولياء الأمور فى مجال تعليم الإناث كما أن النظام التعليمى بدول الخليج يتبع نظام الفصل بين الجنسين الإناث والذكور فى المدارس مما أدى إلى زيادة واضحة فى أعداد المعلمات مقارنة بالمعلمين.

تطبيق سياسة تأنيث الهيئة التعليمية فى مدارس البنين فى الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية وإن كان البعض منها يقف عند السنوات الأربع الأولى من هذه المرحلة[١٦].

ومن الجدول السابق تم استخلاص الجدول التالى الذى يوضح متوسط معدلات نمو المعلمين فى دول الخليج العربية.

جدول رقم (٢)

متوسط معدلات نمو إعداد معلمى المرحلة الابتدائية بدول الخليج العربى خلال الفترة ١٩٩٠ - ١٩٩٢م[١٧]

الجنس / الدولة	معدل نمو أعداد المعلمين	معدل نمو أعداد المعلمات	المعدل العام
الإمارات	٣,٢	٢,٥	٢,٩
البحرين	٣,٣	٥,٧	٤,٥
السعودية	٤,٩	١,٨	٣,٤
عمان	٥,٣	٧,١	٦,٢
قطر	-٥,٤	٩,٧	٢,٢



وبتحليل البيانات الواردة فى الجدول السابق يتضح الآتى:

(١) سجل المتوسط العام فى معدلات نمو المعلمين أكبر ارتفاعًا فى سلطنة عمان حيث وصل معدل النمو إلى (٦,٢)، تليها البحرين (٤,٥)، ثم السعودية (٣,٤) ويتقارب المعدل بين الإمارات وقطر بنسبة تتراوح بين (٢,٩ - ٢,٢).

(٢) تزايد متوسط نمو المعلمين الذكور سنويًا فى جميع دول الخليج العربية فيما عدا دولة قطر حيث سجل انخفاضًا بمعدل (-٤,٥).

(٣) تفاوت متوسطات نمو المعلمين الذكور حيث إن أعلى متوسط لنمو المعلمين فى سلطنة عمان بلغ (٥,٣)، تليها السعودية (٤,٩).

(٤) تزايد متوسط معدلات نمو المعلمات في دول الخليج العربية بوجه عام.

(٥) وصل أعلى متوسط لنمو أعداد المعلمات بدولة قطر نحو (٩,٧) فى حين أنه لم يزد متوسط النمو فى السعودية عن (١,٨) والتى تعتبر من أقل معدلات النمو فى دول الخليج العربية.

ب) معدل نصيب المعلم الواحد من التلاميذ بدول الخليج العربية:

مما لاشك فيه أن المستوى العلمي والتربوى للتلاميذ يعتمد بشكل أساسى على قدرة المعلم فى توصيل المادة العلمية للتلاميذ. لذا يعتبر معدل نصيب المعلم الواحد من التلاميذ من المعايير الهامة فى الحكم على الكفاءة التعليمية. ومما هو جدير بالذكر أن هذه العلاقة هى علاقة عكسية تزيد فيها درجة النضج الاجتماعى والقدرة على التواصل كلما انخفض عدد التلاميذ إلى الحد المعقول مقابل المعلم الواحد. والجدول التالى يبين معدل نصيب المعلم الواحد من التلاميذ فى دول الخليج العربية للعام الدراسى ٩٢ / ١٩٩٣م.



جدول رقم (٣)

نصيب المعلم الواحد من التلاميذ بالمرحلة الابتدائية

فى دول الخليج العربى للعام الدراسى ٩٢ / ١٩٩٣[١٨]

البيان / الدولة	عدد التلاميذ			عدد المعلمين			متوسط نصيب المعلم من الطلاب		
	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	حملة	دكور	إناث	المتوسط العام
الإمـــارات	٧٧٢٥٦	٧٥٥٣٤	١٥٢٧٩٠	٤١٦٤	٤٩٦٣	٩١٢٧	١٩	١٥	١٧
البحرين**	٢٥٤١٢	٢٦١٧٤	٥١٥٨٦	*١٢٠٦	١٣٦٨	٢٥٧٤	٢١	١٩	٢٠
السعودية	٩٧٨٥٧٣	٨٤٧٠٥٩	١٨٢٥٦٣٣	٦١٩٨٤	٥٢٦٢٧	١١٤٦١١	١٦	١٦	١٦
عمان	١٤٨٧٦٩	١٣٥٠٦٥	٢٨٣٨٣٤	٥٥٦٥	٤٨٤٩	١٠٤١٤	٢٧	٢٨	٢٨
قطر	١٧٤٦٠	١٦٨٣٨	٣٤٢٩٨	١٠٤٢	٢٦٥٢	٣٦٩٤	١٧	٦	١٢
الكويت*	–	–	–	–	–	–	–	–	–

◆ يشمل العدد على (٣٧٣) مدرسة يدرسون فى مدارس البنين.

● تعنى أن الاحصائية غير متوفرة فى المصدر أساساً.

بدراسة وتحليل بيانات الجدول السابق نجد الآتى:

* أن هناك تقارب فى متوسط نصيب المعلم الواحد من التلاميذ فى كل من الإمارات والبحرين والسعودية حيث تراوح هذا المعدل مابين ١٦، ٢٠ تلميذ لكل معلم خلال العام الدراسى ٩٢/١٩٩٣.

* وصل هذا المعدل إلى ٢٨ تلميذ مقابل المعلم الواحد فى سلطنة عمان خلال نفس العام الدراسي وقد يعزى ذلك إلى زيادة معدلات نمو كل من التلاميذ والمعلمين ولكن نسبة زيادة معدلات التلاميذ أكثر من .

* أن إجمالى أعداد التلاميذ فى دولة قطر يتناقص خلال الفترة ٩٠ – ١٩٩٢م.

* أن إجمالى أعداد المعلمين فى دولة قطر يتزايد خلال الفترة ٩٠ – ١٩٩٢م.

* تزايد أعداد التلاميذ المتخرجين من الجامعات والمؤهلين للتدريس[١٩] مما يضطر دولة قطر لتوظيفهم منعاً لحدوث البطالة.

* معدل زيادة أو انخفاض النمو السكاني.

ولقد سجل هذا المعدل انخفاضاً شديداً بالنسبة لنصيب المعلمة الواحدة من التلميذات حيث بلغ[٢٠] ويعزى ذلك بالإضافة إلى الأسباب السابقة أن أعداد التلميذات المتخرجات من الجامعة يفوق أعداد التلاميذ كما أن مجال العمل المتاح أمام الفتاة القطرية هو مهنة التعليم أكثر من أى مجال آخر.

رابعاً ـ التحليل الكمى المقارن لنظم التعليم في الدول العربية :

وسنعرض فيما يلى لأهم الملامح الكمية والنوعية لمراحل التعليم الابتدائى والثانوى ببعض الدول العربية.

ميزانية التعليم:

إن أهمية القطاع التربوى فى أى بلد من البلدان تبرز من خلال الميزانية التى ترصد لها من الميزانية العامة للدولة. وفى الجدول التالى نحاول إعطاء صورة عن ميزانية التعليم حسب ما توفر لدينا من بيانات رقمية قصد التعرف على نسبة تطورها من سنة إلى أخرى وعلى نسبتها من الميزانية العامة للدولة.

جدول(٤)

يبين ميزانية التعليم ونسبتها من ميزانية الدولة ونسبة تطورها حسب الأعوام[٢١]

الأقطار	٩٢ – ٩٣			٩٢ – ٩٣				٩٣ – ٩٤			
	ميزانية عامة	ميزانية وزارة التربية	نسبة ميزانية التربية	ميزانية عامة	ميزانية وزارة التربية	نسبة ميزانية التربية	نسبة التطور	ميزانية عامة	ميزانية وزارة التربية	نسبة ميزانية التربية	نسبة التطور
الاردن				١٣٢٨٠٠٠	١٥٠٠٠٣٩	١١,٢٩		١٣٦٨٠٠٠	١٣٦٥٩٣٠	٩,٩٣	٩,٤٠
الامارات				١٧٦١٥٤٠٠	٢٦٥٧٢٢١	١٦,٠		١٧٩٤٩٠٠٠	٢٩٢٧٤٢٥	١٦,٣٠	١٠,١٦
البحرين				٦٢٦٤٤٩	٧٦٣٦٣	١٢,١٨		٦٢٦٤٤٩	٧٦٣٦٣	١٢,١٨	٠
تونس				٤٩٥٠	٦٨٦,٨	١٣,٨٧					
الجزائر				٤١٢٩٥٠٢٥١	٨٠٨٤١,٠٤٤	١٩,٥٧					
سوريا	٥٠٠٧٤٦٩٠٨	١٤٢٦٦٢٤٩	١١,٣٦	٩٢٠٤٢٤٧٠	١١٦٠٢٠١٧	١٢,٦٠	٢٠,٥٥	١٢١٧٨٤	١٤٦١١٢٥٨٣	١١,٩٩	٢٣,٩٤
عمان				٨٣٤١٠٠	١٦٤١٦٨٦١٥	١٧,٥٧		١١١٠٢٦٤١٣٤	٩٧٢١٧٥,١٠٢	١٩,٥٠	٤٨٧

يبرز من خلال هذا الجدول السابق ما يلى:

* أن نسبة تطور ميزانية التعليم فى خمسة أقطار تراوحت فيما بين الأعوام ٩٢ – ٩٣ و ٩٣ – ٩٤ بين (٢٥,٩٤+) بسوريا و (٤,٨٧+) بعمان، لكنها انخفضت بما قدره (٩,٤٠-) فى الاردن. وأما فى البحرين فقد بقيت على حالها.
* إن نسبة ميزانية التعليم من ميزانية الدولة كانت فى سبعة اقطار تتأرجح بين ١٩,٥٧٪ بالجزائر و١١,٢٩٪ بالأردن فى سنة ٩١ – ٩٢ أما فى السنة التالية أى ٩٣ – ٩٤، فإن أقصاها كان ١٦,٣٠٪ بالإمارات وبلغ أدناها ٩,٩٣٪ بالأردن.

ويستفاد من هذا الجدول أن ميزانية التعليم كانت مرتبطة ارتباطاً كلياً بميزانية الدولة. فكلما ازدادت هذه الأخيرة تأثرت بها إيجابياً ميزانية التعليم، وذلك فى الإمارات ، سوريا ، عمان فيما بين ٩١ – ٩٢ و ٩٣ – ٩٤ أما فى الأردن فإن الزيادة التى سجلت فى ميزانية الدولة لسنة ٩٢ – ٩٣ لم يكن لها أى أثر على ميزانية التعليم.

المرحلة الابتدائية :

لا شك أن التعليم الابتدائى شهد فى كافة الأقطار العربية قفزة هامة من حيث عدد رواده وذلك منذ فجر الاستقلال. وقد أدى ذلك إلى تقلص نسبة الأمية بدرجات متفاوتة بين قطر وآخر سواء لدى الإناث أو الذكور.

وفيما يلى سوف نحاول التعرف على نسبة تطور هذا التعليم من حيث المدارس والتلاميذ والمعلمون وأعضاء الهيئة الإدارية وذلك فيما ٩١ – ٩٢ و ٩٢ – ٩٣ و ٩٣ – ٩٤

أ) تطور المدارس :

■ **عدد المدارس ونوعها وتطورها ومتوسط الكثافة بها.**

يتضمن الجدول التالى عدد المدارس الإبتدائية التابعة لست دول عربية توافرت عنها بيانات.



جدول (٥)
يبين عدد المدارس الابتدائية ونسبة تطورها ونوعها ومتوسط الكثافة بها[٢٢]

الأقطار	٩١ - ٩٢					٩٢ - ٩٣						٩٣ - ٩٤					
	المدارس					المدارس						المدارس					
	مدارس الذكور	مدارس الإناث	مدارس مختلطة	جملة المدارس	متوسط الكثافة	مدارس الذكور	مدارس الإناث	مدارس مختلطة	جملة المدارس	متوسط الكثافة	نسبة التطور	مدارس الذكور	مدارس الإناث	مدارس مختلطة	جملة المدارس	متوسط الكثافة	نسبة التطور
تونس			٤٠٨٠	٤٠٨٠	٣٥٣			٤٢٠١	٤٢٠١	٣٥١	+٢,٩٦			٤٣٢٧	٤٣٢٩	٣٤٢	+٢,٨٥
السعودية	٥٢٩٦	٤١٢٣		٩٤١٩	٢٠٢	٥٥٥٦	٤٥٦٥		١٠١٢١	١٩٨	+٧,٤٤	٥٦٩٧	٥٠١٤		١٠٧١١	١٩٧	+٥,٨٢
سوريا	١٨٨	١٢٥	٩٧٦٦	١٠٠٧٩	٢٥٥	٢٣٢	١٢٨	٩٨٥٩	١٠٢١٩	٢٥٦	+١,٢٨						
عمان	١٣٧	١٤٣	١٣٦	٤١٦	٦٩٦	١٤١	١٤١	١٣٣	٤١٥	٧١٦	-٠٠,٢٤						
قطر	٧١	٦٧	٢٢	١٦٠	٣٠٦	٦٩	٦٣	٢٦	١٥٨	٢١٧	-١,٢٥						
الكويت	٨٨	٨١	٤٩	٢١٨	٥٢٥	٩٢	٨٩	٥٨	٢٣٩	٥٤٣	+٩,٦٣	٩٧	٩٢	٥٨	٢٤٧	١٧٦١	+٣,٣٤
	٥٧٨٠	٤٥٣٩	١٤٠٥٣	٢٤٣٧٢		٦٠٩٠	٤٩٨٦	١٤٢٧٧	٢٥٢٥٣		+٤,٠٢	٥٧٩٤	٥١٠٦	٤٣٧٩	١٥٢٧٩		+٤,٩٣

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

* إن نسبة تطور المدارس الابتدائية التابعة لستة أقطار عربية بلغت (٤,٠٢+) فيما بين ٩١ - ٩٢ و ٩٢ - ٩٣، كما بلغت هذه النسبة (٤,٩٣+) فيما بين ٩٢ - ٩٣ و ٩٣ - ٩٤ بثلاث دول وهى تونس والسعودية والكويت.

وبالنظر إلي الاقطار فرادى، فإن نسبة هذا التطور كانت تتراوح فيما بين ٩١ - ٩٢ و ٩٢ - ٩٣ بأربعة أقطار وهى: تونس والسعودية وسوريا والكويت بين (٩,٦٣+) و (١,٣٨+) لكنها تراجعت فى نفس الفترة بعمان (٠,٢٤-) وبقطر (١,٢٥-) وفيما بين ٩٢ - ٩٣ و ٩٣ - ٩٤ لم تكن هذه النسبة فى تونس والسعودية والكويت أحسن مما كانت عليه فى المدة السابقة، أى فيما بين ٩١ - ٩٢ و ٩٢ - ٩٣ يستفاد من هذه النتائج أن هذه النسبة لا تزال دون المستوى المؤهل أمام الطفرة السكانية التى يعرفها الوطن العربى.

● إن المدارس فى الأقطار الستة يمكن تقسيمها من حيث جنس روادها إلى خمسة أصناف:

* أقطار لا توجد به إلا المدارس المختلطة فقط وهو تونس.
* أقطار لا توجد به مدارس مختلطة إطلاقاً وهو المملكة العربية السعودية.
* أقطار تغلب فيه المدارس المختلطة على مدارس الذكور ومدارس الإناث وهو سوريا.
* دول تكاد تتساوى فيها أنواع المدارس الثلاث وتمثله سلطنة عمان.
* نوع خامس تفوق فيه مدارس الذكور مدارس الإناث والمدارس المختلطة ويتكون من قطرين وهما قطر والكويت.

● إن المدارس المختلطة تتبوأ المرتبة الأولى بنسبة ٥٧,٦٦٪ سنة ٩٢ وبنسبة ٥٦,٣١٪ في سنة ٩٣، وهذا إن دل على شئ فهو يدل على نوع من الوعى بأهمية الاختلاط في هذه السن أو قبلها حتى يشعر كل واحد من الجنسين بوجود الآخر للعمل معاً وللتعاون والتعاضد والتكامل.

● إن نسبة مدارس الإناث فى ازدياد مطرد إلى درجة أنها أصبحت تقرب أكثر فأكثر من نسبة مدارس الذكور (١٨,٦٢٪ مقابل ٢٣,٧١٪ فى سنة ٩١-٩٢) و(١٩,٦٦٪ مقابل ٢٤,٠٢٪ فى سنة ٩٢-٩٣) و(٣٣,٤١٪ مقابل ٣٧,٩٢٪ فى سنة ٩٣-٩٤) وفى هذا تأكيد - كما ذكرنا سابقا - على الشعور المتزايد لدى الأسر العربية بأهمية تعليم البنت وتمكينها من نفس الحظوظ التى يتمتع بها الولد.

● إن متوسط كثافة المدارس التابعة لهذه الدول الست كان يتراوح فى سنة ٩١-٩٢ بين ٦٩٦ بعمان و٢٠٢ تلميذاً وتلميذة بالسعودية، كما كان يتراوح فى سنة ٩٢-٩٣ بين ٧١٦ بعمان و١٩٨ دارساً ودارسة بالسعودية. وأما فى سنة ٩٣-٩٤ فبلغ أقصى هذا المتوسط ١٧٦١ متعلماً ومتعلمة بالكويت وكان أدناه ١٩٧ بالسعودية.

ويمكن أن يستخلص من ذلك أن المدارس التى يفوق عدد روادها الأربعمائة تكون فى حاجة إلى إعادة النظر حتى نضمن أكثر مردودية لمؤسساتنا التربوية.

■ **تطور عدد المدارس فى القطاع الحكومى أو العام ومتوسط كثافتها وتوزعها حسب جنس روادها**

تتوزع المدارس فى القطاع العام حسب نسبة تطورها وحسب نوعها ومتوسط كثافتها ضمن الجدول التالى:



جدول رقم (٦)

يبين تطور عدد المدارس التابعة للقطاع الحكومى ومتوسط كثافتها وتوزعها حسب جنس التلاميذ ونسبة تطوره[٢٣]

الأقطار	٩١ - ٩٢					٩٢ - ٩٣						٩٣ - ٩٤					
	المدارس					المدارس						المدارس					
	مدارس الذكور	مدارس الاناث	مدارس مختلطة	جملة المدارس	متوسط الكثافة	مدارس الذكور	مدارس الاناث	مدارس مختلطة	جملة المدارس	متوسط الكثافة	نسبة التطور	مدارس الذكور	مدارس الاناث	مدارس مختلطة	جملة المدارس	متوسط الكثافة	نسبة التطور
تونس			٤.٤٤	٤.٤٤	٣٥٤			٤١٦٤	٤١٦٤	٣٥٢	+٢,٩٦			٤٢٦٦	٤٢٨٦	٣٤٣	+٢,٩٢
السعودية	٥١٣٥	٣٨٨٩		٩.٢٤	٢.٢	٥٣٦٩	٤٣١٥		٩٦٨٤	١٩٧	+٧,٣١	٤٥٨٧	٤٧١٩		١.١٩٧	١٩٦	+٢,٢٥
سوريا	١٥١	٨٩	٩٥٩٩	٩٨٣٩	٢٥١	١٩٧	٩٦	٩٦٩.	٩٩٨٣	٢٥٣	+١,٤٦						
عمان	١٣٧	١٤٣	٨١	٣٦١	٧٨٦	١٤١	١٤١	٧٧	٣٥٩	٧١٦	-.,٥٥						
قطر	٥٦	٥.		١.٦	٣٢٢	٥١	٥١	.	١.٧	٣٢١	+.,٩٤						
الكويت	٨١	٧٨		١٥٥٩	٥١٨	٨٤	٨٤		١٦٩	٥١٩	+٦,٢٨	٨٩	٨٥		١٧٤	٥١٩	+٢,٩٥
	٥٥٦.	٤٢٤٩	١٣٧٧٤	٢٣٥٣٣		٥٨٤٨	٤٦٨٧	١٣٩٣١	٢٤٤٦٦		+٣,٩٦	٥٥٧٧	٤٧٩٦	٤٢٨٦	١٤٦٥٩		+٤,٥٣

تفيد البيانات الواردة ضمن هذا الجدول ما يلى:

- إن نسبة التطور التى عرفتها المدارس المنتمية للقطاع الحكومى والتابعة للدول الست المشار إليها بالجدول كانت (٣,٩٦+) فيما بين ٩١ - ٩٢ و ٩٢ - ٩٣ وبلغت (٤,٥٣+) فيما بين ٩٢ - ٩٣ و ٩٣ - ٩٤ بثلاثة أقطار وهى تونس والسعودية والكويت.

وفى نطاق الأقطار فرادى، فإن هذه النسبة كانت فى خمسة بلدان تتراوح فيما بين ٩١-٩٢ و ٩٢-٩٣ بين (٧,٣١+) بالسعودية و(٠,٩٤+) بقطر، وتراجعت إلى (٠,٥٥-) بعمان. أما فيما بين ٩٢-٩٣ و ٩٣- ٩٤ فبلغت نسبة تطور هذه المدارس (٥,٢٥+) بالسعودية و(٢,٩٥+) بالكويت و(٢,٩٢+) بتونس.

- إن المدارس المختلطة تفوق بكثير من حيث عددها - مدارس الذكور ومدارس الإناث، إذ بلغت نسبتها ٥٩,٩٤٪ فى السنة الدراسية ٩٢-٩٣ بعد أن كانت ٥٨,٣١٪ فى ٩١-٩٢ وتأتى فى المقام الثانى مدارس الذكور وتليها فى المرتبة الثالثة مدارس الإناث.



وأما فى سنة ٩٣-٩٤ فإن مدارس الذكور تعتلى الصدارة بنسبة ٣٨,٠١٪ وتليها مدارس الإناث بنسبة ٣٢,٧٣٪ ثم المدارس المختلطة بنسبة ٢٩,٢٤٪.

- إن متوسط الكثافة على امتداد هذه السنوات الثلاث يتراوح بين ٨٠٨ تلميذ بعمان فى سنة ٩٢-٩٣ و١٩٦ تلميذاً بالسعودية فى سنة ٩٣-٩٤ . وتجدر الإشارة فى هذا الصدد أن المدارس التى يفوق متوسط كثافتها الأربعمائة تلميذ على أكثر تقدير قد تكون عاجزة على تحقيق الأهداف التى رسمتها لنفسها .

■ **تطور عدد المدارس فى القطاع غير الحكومى أو الخاص ومتوسط كثافتها وتوزيعها حسب جنس روادها:**

أما توزيع المدارس حسب جنس التلاميذ فى القطاع الخاص يعرضه الجدول التالى:

جدول رقم (٧)

تطور عدد المدارس التابعة للقطاع غير الحكومى ومتوسط كثافتها وتوزعها حسب جنس التلاميذ[٢٤]

الأقطار	٩١ - ٩٢					٩٢ - ٩٣						٩٣ - ٩٤					
	المدارس					المدارس						المدارس					
	مدارس الذكور	مدارس الإناث	مدارس مختلطة	جملة المدارس	متوسط الكثافة	مدارس الذكور	مدارس الإناث	مدارس مختلطة	جملة المدارس	متوسط الكثافة	نسبة التطور	مدارس الذكور	مدارس الإناث	مدارس مختلطة	جملة المدارس	متوسط الكثافة	نسبة التطور
تونس			٣٦	٣٦	٢٤٥			٣٧	٣٧	٢٤١	+٢,٧٧			٣٥	٣٥	٢٥٤	-٥,٤٠
السعودية	١٦١	٢٣٤		٣٩٥	٢١٩	١٨٧	٢٥٠		٤٣٧	٢٢٣	+١٠,٦	٢١٥	٣٠٣		٥١٨	٢٢٠	+١٨,٥
سوريا	٣٧	٣٦	١٦٧	٢٤٠	٣٩٥	٣٥	٣٢	١٩٦	٢٣٦	٤٢٤	-١,٦٦						
عمان			٥٥	٥٥	١١٠			٥٦	٥٦	١٢٥	+١,٨١						
قطر	١٥	١٧	٢٢	٥٤	٢٧٥	١٣	١٢	٢٦	٥١	٢٤٦	-٥,٥						
الكويت	٧	٣	٤٩	٥٩	٥٤٥	٧	٥	٥٨	٧٠	٦٠٢	+١٨,٦	٨	٧	٥٨	٧٣	٥٨٦	+٤,٢٨
	٢٢٠	٢٩٠	٣٢٩	٨٣٩		٢٤٢	٢٤٢	٣٤٦	٨٨٧		+٥,٧٧	٢٢٣	٣١٠	٩٣	٦٢٦		+٤,٥٣

وبالنظر إلى ما جاء ضمن هذا الجدول، فإن الاحصاءات تفيد ما يلى:



- إن نسبة تطور المدارس التابعة للقطاع الخاص وصلت إلى (٥,٧٢+) فيما بين ٩١-٩٢ و ٩٢-٩٣، وبلغت هذه النسبة (١٥,٠٧+) فيما بين ٩٢-٩٣ و ٩٣-٩٤ بثلاثة أقطار وهى: تونس والسعودية والكويت.

وفى داخل الأقطار تطورت هذه النسبة فى أربع دول وهى الكويت والسعودية وتونس وعمان وتراوحت بين (١٨,٦٤+) و (١,٨١+) فيما بين ٩١-٩٢ و٩٢-٩٣ وفى نفس هذه الفترة تقلصت نسبة التطور إلى حدود (٥,٥٥-) بقطر و(١,٦٦) بسوريا. أما فيما بين ٩٢-٩٣ و ٩٣-٩٤ فإن هذه النسبة شهدت تطوراً بالسعودية (١٨,٥٣+) وبالكوت (٤,٢٨+) وتراجعت بتونس (٥,٤٠-).

- إن المدارس المختلطة المنتمية للقطاع الخاص تأتى - كما بالقطاع العام - فى الصدارة بنسبة ٣٩,٢١٪ فى سنة ٩١-٩٢ وبنسبة ٣٩٪ فى سنة ٩٢-٩٣ ويليها فى الترتيب مدارس الإناث (٣٤,٥٦٪ و ٣٣,٧٠٪) ثم مدارس الذكور (٢٦,٢٢٪ و٢٧,٢٨٪) أما فى سنة ٩٣-٩٤، فإن هذه المدارس المختلطة تفقد رتبتها لفائدة مدارس الإناث على صعيد ثلاثة أقطار وهى تونس والسعودية والكويت وتأتى فى المكانة الثالثة بعد مدارس الذكور.
- إن مدارس الإناث، فى هذا القطاع، عرفت تقدماً ملموساً وأصبحت تقترب شيئاً فشيئاً من المدارس المختلطة، إذ بلغت نسبتها ٣٤,٥٦٪ مقابل ٣٩,٢١٪ فى سنة ٩١-٩٢ و ٣٣,٧٠٪ مقابل ٣٩٪ فى سنة ٩٢-٩٣ وأما فى سنة ٩٣-٩٤ فإن نسبتها (٤٩,٥٢٪) تتجاور كلاً من نسب مدارس الذكور (٣٥,٦٢٪) والمدارس المختلطة (١٤,٨٥٪).
- إن متوسط كثافة المدارس التابعة للقطاع الخاص كان يتراوح فى سنة ٩١-٩٢ بين ٥٤٥ بالكويت و١١٠ تلميذ وتلميذة بعمان وبين ٦٠٢ و١٢٥ دارساً ودراسة فى سنة ٩٢-٩٣ بنفس هذين البلدين. أما فى سنة ٩٣-٩٤ فكان هذا المتوسط يمثل ٥٨٦ بالكويت و٢٢٠ بالسعودية و٢٥٤ بتونس.

تطور عدد التلاميذ:

عدد التلاميذ وتوزعهم حسب القطاع الذى ينتمون إليه وحسب جنسهم:

نعرض فيما يلى توزيع التلاميذ الذين يؤمون مدارس عدد من الأقطار العربية حسب القطاع الذى ينتمون إليه وحسب نسبة تطورهم وجنسهم.

■ **توزع التلاميذ فى القطاع الحكومى حسب الجنس ونسبة تطورهم:**

إن توزيع تلاميذ المدارس الإبتدائية التابعة للقطاع الحكومى من حيث الجنس يعرضها الجدول التالى:

جدول رقم (٨)
يبين توزيع التلاميذ فى القطاع الحكومى حسب الجنس ونسبة تطوره[٢٥]

الأقطار	٩١ - ٩٢				٩٢ - ٩٣					٩٣ - ٩٤				
	التلاميــذ				التلاميــذ					التلاميــذ				
	الذكــور	الإنــاث	نسبة الإناث	المجمــوع	الذكــور	الإنــاث	نسبة الإناث	المجمــوع	نسبة التطور	الذكــور	الإنــاث	نسبة الإناث	المجمــوع	نسبة التطور
تونس	٧٦٨٠٣١	٦٦٤٠٨١	٤٦,٣٧	١٤٣٢١١٢	٧٨٣٦٠٠	٦٨٣٨١١	٤٦,٦	١٤٦٧٤١١	+٢,٤٦	٧٨٢٩٢٣	٦٨٩٩٢١	٤٦,٨٤	١٤٧٢٨٤٤	+٠,٣٧
السعودية	٩٧٨٥٧٣	٨٤٤٠٧٥	٤٦,٣١	١٨٢٢٦٤٨	١٠١٤٣٦٢	٨٩٨٤٠٢	٤٦,٩٧	١٩١٢٧٦٤	+٤,٩٤	١٠٤٧٨١٧	٩٥٢٤٧٧	٤٧,٦٢	٢٠٠٠٢٨٦	+٤,٥٧
سوريا	١٣٢٤١٧٤	١١٥٤٠٦٩	٤٥,٥٧	٢٤٧٨٢٤٣	١٣٤٨٢٧٥	١١٧٦١٧١	٤٦,٥٩	٢٥٢٤٤٤٦	+١,٨٦					
عمان	١٤٨٧٦٩	١٣٥٠٦٥	٤٧,٥٩	٢٨٣٨٣٤	١٥٠٩٤٥	١٣٩٢٥٣	٤٧,٩٩	٢٩٠,١٩٩	+٢,٧٤					
قطر	١٧٢٥٠	١٦٩١٣	٤٩,٥١	٣٤١٦٣	١٧٢٣٣	١٧١١٥	٤٩,٨٣	٣٤٣٤٧	+٠,٥٣					
الكويت	٤١٢٤٩	٤١٢١٠	٤٩,٩٧	٨٢٤٥٩	٤٣٥٣٠	٤٤٢٦٦	٥٠,٤١	٨٧٧٩٦	+٦,٤٧	٤٤٨٤٣	٤٥٦١٢	٥٠,٤٢	٩٠٤٥٥	+٣,٠٢
	٣٢٧٨٠٤٦	٢٨٥٥٤١٣	٤٦,٥٥	٦١٣٣٤٥٩	٣٣٥٧٩٤٥	٢٩٥٩٠١٨	٤٦,٨٤	٦٣١٦٩٦٣	+٢,٩٩	٢٥٠٩٦	١٦٨٨٠٠٥	٤٧,٣٦	٣٥٦٣٥٨٥	+٢,٧٥

تشير البيانات التى يتضمنها الجدول السابق إلى ما يلى:

● إن نسبة تطور مدارس القطاع العام بالمرحلة الابتدائية بلغ (٢,٩٩+) فيما بين ٩١-٩٢ و٩٢-٩٣ بست دول توافرت عنها معلومات فى هذا المجال . أما فيما بين ٩٢-٩٣ و ٩٣-٩٤ فإن هذه النسبة كانت (٢,٧٥+) فى ثلاثة أقطار وهى تونس والسعودية والكويت.



وبالنظر إلى الأقطار فرادى، فإن نسبة هذا التطور لم تتراجع تماماً وكانت تتراوح بين (٦,٤٧+) بالكويت و(٠,٥٣+) بقطر فيما بين ٩١-٩٢ و ٩٢-٩٣ وبلغت فيما بين ٩٢-٩٣ و٩٣-٩٤ بالسعودية (٤,٥٧+) وبالكويت (٣,٠٢+) وبتونس (٠,٣٧+).

- إن نسبة الإناث كانت على امتداد هذه السنوات الثلاث المشار إليها بالجدول تفوق ٤٥٪ إذ بلغت ٤٦,٥٥٪ فى ٩١-٩٢ و٤٦,٨٤٪ فى ٩٢-٩٣ و٤٧,٣٦٪ فى ٩٣-٩٤ . وهذا إن دل على شئ فهو يدل على الشعور المتنامى فى الاسر العربية بأهمية تعليم المرأة وبالدور الهام الذى ينبغى أن تلعبه جنباً إلى جنب مع الرجل فى تطوير مجتمعها وإنماء موارده.

وتتأكد هذه العناية فى كافة هذه الأقطار الواردة بالجدول إذ كانت نسبة التلميذات تتراوح بين ٤٦,٣١٪ بالسعودية و٤٩,٩٧٪ بالكويت فى سنة ٩١-٩٢ وبين ٤٦,٥٩٪ بسوريا و٥٠,٤١٪ بالكويت فى سنة ٩٢-٩٣ ويتواصل كذلك تفوق نسبتهن على نسبة الذكور بالكويت (٥٠,٤٢٪) فى سنة ٩٣-٩٤

توزيع التلاميذ فى القطاع غير الحكومى حسب الجنس ونسبة تطورهم:

يحتوى الجدول التالى على عدد التلاميذ المسجلين بمدارس ابتدائية تابعة للقطاع الخاص وتوزيعهم حسب الجنس.

جدول رقم (٩)

توزع التلاميذ فى القطاع غير الحكومى حسب الجنس ونسبة تطورهم[٢٦]

الأقطار	٩١ - ٩٢				٩٢ - ٩٣					٩٣ - ٩٤				
	التلاميذ				التلاميذ					التلاميذ				
	الذكور	الإناث	نسبة الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	نسبة الإناث	المجموع	نسبة التطور	الذكور	الإناث	نسبة الإناث	المجموع	نسبة التطور
تونس	٤٤٩٣	٤٣٥٥	٤٦,٢٢	٨٨٤٨	٤٤٣٧	٤٤٨١	٥٠,٢٤	٨٩١٨	+٠,٧٩	٤٤٧٦	٤٤٣٩	٤٩,٧٩	٨٩١٥	-٠,٠٣
السعودية	٥٠٤٠٥	٣٦٣٥٩	٤١,٩	٨٦٧٦٤	٦٠٥٢١	٣٦٩٢٢	٣٧,٨٩	٩٧٤٤٣	+١٢,٣٠	٦٩٨٤١	٤٤٦٠٩	٣٨,٩٧	١١٤٤٥٠	+١٧,٤٥
سوريا	٤٨٨٦٠	٤٦٠٧٨	٤٨,٥٣	٩٤٩٣٨	٥١٦٧٧	٤٨٤٧١	٤٨,٣٩	١٠٠١٤٨	+٥,٤٨					
عمان	٣٥٧٤	٢٥٠٣	٤١,١٨	٦٠٧٧	٤١٣٨	٢٨٧٢	٤٠,٩٧	٧٠١٠	+١٥,٣٥					
قطر	٨٢٦١	٦٦٣٥	٤٤,٤٥	١٤٨٩٦	٩٩١٣	٧٧٥٦	٤٣,٨٩	١٧٦٦٩	+١٨,٦١					
الكويت	١٧٣٠٧	١٤٨٧٥	٤٥,٢٢	٣٢١٨٢	٢٢٣٠٣	١٩٨٥٧	٤٧,٠٩	٤٢١٦٠	+٣١	٢٢٤٧٧	٢٠٣٣٢	٤٧,٤٩	٤٢٨٠٩	+١,٥٣
	١٣٣٩٠٠	١١٠٨٠٥	٤٥,٤٦	١٥٢٩٨٩	١٠٣٩٨٩	١٢٠٣٥٩	٤٤,٠٣	٢٢٤٣٤٨	+١٢,١٦	٩٦٧٩٤	٦٩٣٨٠	٤١,٧٥	١٦٦١٧٤	+١١,٨٨

يبرز الجدول السابق مايلي :

- إن نسبة تطور أعداد التلاميذ في هذا القطاع كانت (+١٢,١٦) في ست دول فيما بين ٩١-٩٢ و ٩٢-٩٣ . وبلغت (+١١,٨٨) في ثلاث أقطار وهي تونس والسعودية والكويت فيما بين ٩٢-٩٣ و ٩٣-٩٤ .

وبالنظر إلى كل قطر على حدة يتبين أن هذه النسبة كانت تتراوح بين (+٣١) بالكويت و (+٠,٧٩) بتونس فيما بين ٩١-٩٢ و ٩٢-٩٣ . وأما في الفترة التالية أي فيما بين ٩٢-٩٣ و ٩٣-٩٤ ، في نسبة التطور كانت (+١٧,٤٥) بالسعودية و(+١,٥٣) بالكويت وتراجعت بما قدره (-٠,٠٣) بتونس .

- إن نسبة الإناث في القطاع غير الحكومي تراجعت قليلاً على مستوى مجموع الأقطار المبينة بالجدول . كانت ٤٦،٤٥٪ في ٩١-٩٢ و ٤٤،٣٠٪ في ٩٢-٩٣ ثم صارت ٤١،٧٥٪ ٩٣-٩٤ على مستوى ثلاث دول وهي : تونس والسعودية والكويت .

وفي مستوى الأقطار فرادى يتبين أن هذا التراجع في نسبة الفتيات، مقارنة بما حققته في القطاع الحكومي، يلاحظ على إمتداد هذه السنوات الثلاث في السعودية وعمان وقطر والكويت ، وأما تونس وسوريا فإنهما شهدتا، في نفس هذه الفترة، تقدما ملحوظاً .

إن المربين يعدون قطبا من أقطاب العلمية التربوية، ويرجع إليهم الفضل ، بنسبة كبيرة ، في النتائج التي يحققها تلاميذهم لذا سوف نحاول التعرف على عدد المعلمين في المرحلة الإبتدائية وعلى نسبة تطورهم وعلى توزعهم حسب الجنس في كل من القطاعين العام والخاص .

جـ) تطور عدد المعلمين :

- **توزيع المعلمين في القطاع الذي ينتمون إليه ونسبة تطورهم :**

وفي الجدول التالي توزيع لعدد المعلمين في القطاع الحكومي حسب التأهيل والجنس ونصيب كل معلم من التلاميذ :



جدول رقم (١٠)

يبين توزع المعلمين فى القطاع الحكومى حسب نسبة التطور والتأهيل والجنس ونصيب كل معلم من التلاميذ [٢٧]

الأقطار	٩١ - ٩٢					٩٢ - ٩٣						٩٣ - ٩٤					
	المعلمون					المعلمون						المعلمون					
	العدد	نصيب الفرد	الذكور	الإناث	المؤهلون	العدد	نصيب الفرد	الذكور	الإناث	المؤهلون	التطور الجملي	العدد	نصيب الفرد	الذكور	الإناث	المؤهلون	التطور الجملي
تونس	٥٤٥٦٠	٢٦	٢٨٩١٧	٢٥٦٤٣	٤٩٦٥١	٥٥٧٢٠	٢٦	٢٩٢٢١	٢٦٤٩٩	٥٢٦٢٨	+٢,١٢	٥٨٢٧٩	٢٥	٣٠٣٥٢	٢٧٩٢٧	٤٩٤٤٣	+٤,٥٩
السعودية	١١٣٩١١	١٦	٦١٩٨٤	٥١٩٢٧	١ ٨٩٨	١٢٩١١٧	١٤	٦٦٣٢١	٦٢٧٩٦	١١٤١١١	+١٣,٣	١٤.١٢٢	١٤	٦٩٧٣٣	٧.٣٨٩		+٨,٥٢
سوريا	١.٣٣٣	٢٤	٣٧٤٣٢	٦٥٧٩٤	٨٨٢٥٠	٩٥٧٩٢	٢٦	٣٣y٢٩	٦٢.٦٣	٩٥٧٩٢	-٧,٢٠						
عمان	١.٤١٤	٢٧	٥٥٦٥	٤٨٤٩	١.٢٤٩	١.٦٤٧	٢٧	٥٥٧٣	٥.٧٤	١.٤٢٩	+٢,٣٣						
قطر	٢٩٧٧	١١	٨١٩	٢١٥٨	٢.٤.	٣.٦٣	١١	٧٥٨	٢٣٦٥	٢.٧٧	+٢,٨٨						
الكويت	٥٧٩٥	١٤	٢٤٧١	٣٣٢٤	٥٥٣٩	٦٢٢٩	١٤	٢٢٢١	٤٦٦٨	٥٨٥٣	+٧,٤٨	٦٧٧٩	١٣	٢٣٧٥	٤٤.٤	٦٣٤٥	+٨,٨٢
	٢٩.٨٨٣		١٣٧١٨٨	١٥٣٦٩٥	٢٥٦٦٢٧	٣٦.٥١٨		١٣٧٨٢٣	١٦٢٧٤٥	٢٨١٨٩.	+٣,٣٢	٢.٥١٧		١.٦٤٥٩	..٧٧٣	٥٥٧٨٨	+٧,٣٨

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

- إن نسبة تطور المعلمين بلغت (+٣,٣٢) بستة أقطار فيما بين ٩١-٩٢ و ٩٢-٩٣، ووصلت إلى حدود (+٧,٣٨) بثلاث دول وهى تونس والسعودية والكويت وذلك فيما بين ٩٢-٩٣ و ٩٣-٩٤ .

وفى داخل الأقطار فرادى كانت هذه النسبة تتراوح فى خمس دول بين (+١٣,٣٤) بالسعودية و (+٢,١٢) بتونس فيما بين ٩١-٩٢ و ٩٢-٩٣ وفى نفس هذه المدة تراجعت هذه النسبة بسوريا إلى حدود (-٧,٢٠) وأما فيما ٩٢-٩٣ و ٩٣-٩٤ فبلغت نسبة تطور المعلمين (+٨,٨٢) بالكويت و (+٨,٥٢) بالسعودية و (+٤,٥٩) بتونس .

- إن نسبة المؤهلين من المعلمين فى كافة الدول الواردة بالجدول وصلت إلى ٨٨,٢٢٪ فى سنة ٩١-٩٢ وإلى ٩٣،٧٨٪ فى سنة ٩٢-٩٣، وأما فى سنة ٩٣-٩٤، فبلغت نسبتهم ١٨،٢٧٪ فى ثلاث أقطار وهى تونس والسعودية والكويت:



وبالنظر إلى كل قطر على حدة، فإن نسبة المربين المؤهلين كانت فى سنة ٩١ - ٩٢ تتراوح بين ٩٨,٤١٪ بعمان و٦٨,٥٢٪ بقطر.
أما فى سنة ٩٢-٩٣ فبلغ أقصاها ١٠٠٪ بسوريا وكان أدناها ٦٧,٨٠٪ بقطر. وأما فى سنة ٩٣-٩٤ فإن نسبة المؤهلين من المعلمين كانت ٩٣,٥٩٪ بالكويت و٨٤,٨٣٪ بتونس.

- إن نسبة المعلمات فى القطاع الحكومى فاقت على امتداد هذه السنوات الثلاث نسبة المعلمين، إذ بلغت ٥٢,٨٣٪ و٥٤,١٤٪ فى ٩٢-٩٣ و ٥٠,٠٦٪ فى ٩٣-٩٤ .

وعلى مستوى الأقطار يتأكد كذلك تفوق نسبة المعلمات فى ٩١ - ٩٢ بكل من الكويت (٥٧,٣٥٪) وقطر (٧٢,٤٨٪) وسوريا (٦٣,٧٣٪) ويظهر ذلك أيضاً فى سنة ٩٢-٩٣ بنفس هذه الأقطار، إذ كانت هذه النسبة تمثل ٦٤,٣٤٪ بالكويت و٧٥,٢٥٪ بقطر و٦٤,٧٨٪ بسوريا. أما فى سنة ٩٣-٩٤ فإن نسبة المعلمات فى هذا القطاع تجاوزت نسبة المعلمين بالكويت (٦٤,٩٦٪) وبالسعودية (٥٠,٢٣٪).
إن نصيب المعلمين من التلاميذ كان فى تونس يتجاوز ٢٥ دارساً فى هذه السنوات الثلاث، وكان هذا العدد يتراوح بسوريا بين ٢٤ تلميذاً فى ٩١-٩٢ و ٢٦ تلميذاً فى ٩٢-٩٣ أما فى عمان، فإن هذا النصيب بلغ ٢٧ متعلماً فى كل من سنة ٩١-٩٢ و ٩٢-٩٣ وإذا اعتمدنا الرأى السائد فى علم التربية والقائل بأن احسن متوسط للكثافة فى الفصل الواحد يستحسن ألا يتجاوز ٢٠ دارساً، فإنه يكون من الأفضل أن يعتمد الرأى أو أن لا يقع تجاوزه بكثير حتى تحقق مؤسساتنا التربوية أفضل النتائج.
توزيع المعلمين فى القطاع غير الحكومى حسب التأهيل والجنس ونصيب كل معلم من التلاميذ:

د) المرحلة بعد المتوسطة:

لا شك أن التطور الذى عرفه التعليم الابتدائى فى الفترة التى تلت استقلال الأقطار العربية كان له انعكاس إيجابى على المراحل التعليمية التالية.



المرحلة المتوسطة:

نقصد بالمرحلة المتوسطة السنوات الدراسية الثلاث التى تلى التعليم الابتدائى وتغطى فى بعض الدول السنوات السابعة والثامنة والتاسعة من التعليم الاساسى.

تطور عدد المدارس:

■ **عدد مدارس المرحلة المتوسطة فى التعليم الحكومى ونسبة تطوره:**

نسجل فى الجدول التالى عدد مدارس المرحلة المتوسطة من التعليم الحكومى ونسبة تطورها من سنة إلى أخرى بالنسبة للدور، التى توفرت عنها بيانات.

جدول (١١)

عدد مدارس المرحلة المتوسطة فى التعليم الحكومى ونسبة تطورها[٢٨]

الأقطار	٩١ – ٩٢	٩٢ – ٩٣		٩٣ – ٩٤	
	المدارس	المدارس		المدارس	
	العدد	العدد	نسبة التطور	العدد	نسبة التطور
سوريا	٣	٢	+٣,١٠	...	...
عمان	٥٥	٦٢	+٩,٣٧	...	...
قطر	٤٢٨	٢٩٩	+٢	...	...
الكويت	٩٨	٥٦٩	+٩,٢٨	١٥٦	+١,٩٦
لبنان	١١٨	١٢٦	−١,٦٣	...	...
مصر	٣٧٩	٥٨٤	−١,٨٨	...	...
الجملة	٩٠٢٩	٩٠٢٢	−٠,٠٧٧	...	...

يبين الجدول السابق أن العدد الاجمالى لمدارس المرحلة التعليمية المتوسطة فى ست دول عربية لم يشهد تطوراً إطلاقاً فيما بين ٩١ – ٩٢ و ٩٢–٩٣ بل قد تراجعت بنسبة (٠٧٧, ٠–)

وبالنظر إلى كل قطر على حدة يظهر أن نسبة تطور هذه المدارس كانت تتراوح بين (٢+) فى قطر و(٩,٢٨+) فى الكويت فى الفترة المشار إليها سابقاً.

ويلاحظ فى هذه المدة كذلك أن عدد المدارس الحكومية للمرحلة المتوسطة تقلص فى لبنان بنسبة (١,٨٨-) وفى مصر بنسبة (١,٨٨-).

أما فيما بين أعوام ٩٢-٩٣ و ٩٣-٩٤ فإن عدد المدارس بالكويت حقق تطوراً بلغت نسبته (١.٩٦+) وهذه النسبة تعتبر ضئيلة مقارنة بما تحقق فى الفترة السابقة أى فى ٩١-٩٢ و٩٢-٩٣ .

■ **عدد مدارس المرحلة الإعدادية فى التعليم غير الحكومى ونسبة تطوره:**

يشتمل الجدول التالى على البيانات الخاصة بمدارس المرحلة الاعدادية فى التعليم غير الحكومى ونسبة تطورها.(٣٧)

جدول (١٢)

عدد المدارس فى المرحلة الإعدادية من التعليم غير الحكومى ونسبة تطوره[٢٩]

الأقطار	٩١ - ٩٢	٩٢ - ٩٣		٩٣ - ٩٤	
	المدارس	المدارس		المدارس	
	العدد	العدد	نسبة التطور	العدد	نسبة التطور
السعودية	١٨٢	٢١٧	+١٩,٢٣	٢٣٨	+٩,٦٧
سوريا	١١٩	١٢٠	+٠,٤٨	٠٠٠	٠٠٠
عمان	٣	٣	٠	٠٠٠	٠٠٠
قطر	٢٢	١٩	-١٣,٦٣	٠٠٠	٠٠٠
الكويت	٦٧	٧٧	+١٤,٩٢	٧٥	-٢,٥٩
لبنان	٢٦٤	٣٠٢	+١٤,٣٩	٠٠٠	٠٠٠
مصر	٤٥٦	٥٠٩	+١١,٦٢	٠٠٠	٠٠٠
	١١١٣	١٢٤٧	+١٢,٠٣	٣١٣	+٦,٤٦

يتضح من هذه البيانات أن عدد مدارس المرحلة الاعدادية التابعة للقطاع الخاص بسبع دول عربية تطور بنسبة (١٢,٠٣+) فيما بين ٩١-٩٢ و ٩٢-٩٣



وأما على مستوى كل قطر فيمكن القول أن نسبة عدد هذه المدارس شهدت تطوراً فى الفترة نفسها بلغ (١٩,٢٣+) بالسعودية و(٨٤,٠+) بسوريا (١٤,٩٢+) بالكويت و(١٤,٣٩+) بلبنان و(١١,٦٢+) بمصر. غير أنها لم تتطور بعمان وتراجعت بما قدره (١٣,٦٣–) بقطر. وفيما بين أعوام ٩٢–٩٣ و ٩٣–٩٤ تطور عدد هذه المدارس بالسعودية (٩,٦٧+) وتقلص بالكوست بنسبة (٢,٥٩–).

وبمقارنة هذه البيانات الموجودة بهذا الجدول بغيرها من البيانات المتعلقة بالمدارس التابعة للقطاع العام يتبين أن هذا القطاع يضم العدد الأكبر من المدارس الاعدادية فى هذه الفترة الزمنية (٩٢–٩٣–٩٤).

تطور عدد التلاميذ:

- **يتضمن الجدول التالى عدد التلاميذ المسجلين بمدارس المرحلة الاعدادية لعشرة أقطار عربية .**

جدول(١٣)

عدد تلاميذ المرحلة الإعدادية الحكومية ونسبة تطوره[٣٠]

الأقطار	٩١ – ٩٢				٩٢ – ٩٣					٩٣ – ٩٤				
	التلاميذ				التلاميد					التلاميذ				
	الذكور	الإناث	نسبة الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	نسبة الإناث	المجموع	نسبة التطور	الذكور	الإناث	نسبة الإناث	المجموع	نسبة التطور
الاردن	١٢٥٩٧٠	١٣٧٠٥٨	٥٠,٢	٢٧٢٠٢٨	١٤١٥١٤	١٤١٤١١	٥٠,٢	١٨٥٩٩٨	+٤,٧٥					
الامارات	٢٠٢٨٥	٣٢٢٣٢	٥١,٦	٦٢٥١٧	٣٢٦٠٨	٣٤٦٥٥	٥١,٥	٦٧٢٦٣	+٧,٥٩					
البحرين	١٢٧٥٦	١٣٠٤٦	٥٠,٦	٢٥٨٠٢	١٣٢٥٧	١٣١٤٣	٤٩,٨	٢٦٤٠٠	+٢,٣١					
تونس	١٨٤٢٨٥	١٥٨٠٢٠	٤٦,٢	٣٤٢٣٠٥	١٩٤٠٠٤	١٧٠٣٣٨	٤٦,٨	٣٦٤٣٤٢	+٦,٤٣	٢٠٨٠٩٩	١٨٥٩٨٠	٤٧,٢	٣٩٤٠٧٩	+٨,١٦
سوريا	٣٦٥١٣٨	٢٧٦٦١٣	٤٣,١	٦٤١٧٥١	٣٦٦٦٦٣	٢٧٨٠٣٢	٤٣,٧	٦٤٤٦٩٥	+٠,٤٥					
عمان	٥٢٠٢٣	٤٤٣٤٠	٤٦,٠	٩٦٣٦٣	٥٨٤٤٦	٤٩٧٢٨	٤٦,٠	١٠٨١٧٤	+١٢,٢٥					
قطر	٨١٦٦	٧٩٨٤	٤٩,٤	١٦١٥٠	٨٤٢٢	٨١٦٥	٤٩,٢	١٦٥٨٧	+٢,٧٠					
الكويت	٣٨٦٤٠	٣٦٨٩٩	٤٨,٨	٧٥٥٣٩	٤١٣١٢	٤٠١٥١	٤٩,٣	٨١٤٦٣	+٧,٨٤	٤٢٨٦٨	٤٢١٤٦	٤٩,٦	٨٥٠١٤	+٤,٣٥
لبنان	٣٣٧٨٥	٤٥٥٠١	٥٧,٤	٧٩٢٨٦	٣٤٢٧٠	٤٥٧٨٥	٥٧,٢	٨٠٠٥٥	+٠,٩٦					
مصر	١٨٠٢٦٦٩	١٤٤٦٧٦٩	٤٤,٥	٣٢٤٩٤٣٨	١٦١٧٩٧٠	١٤١١٤٣٧	٤٥,٧	٣١٢٩٤٠٧	-٣,٦٩					
	٢٦٦٣٧١٧	٢١٩٨٤٦٢	٤٥,٢١	٤٨٦٢١٧٩	٢٦٠٩٤٨٧	٢١٩٤٨٣٧	٤٥,٦٨	٤٨٠٤٣٨٤	+١,١٨	٢٥٠٩٦٧	٢٢٨١٢٦	٤٧,٦٧	٤٧٩٠٩٣	+٧,٤٦

تفيد الإحصاءات المسجلة بهذا الجدول ما يلي:

إن عدد تلاميذ مدارس المرحلة الاعدادية التابعة للقطاع الحكومي فى عشرة أقطار عربية لم يشهد تطوراً فى المدة الفاصلة بين ٩١-٩٢ و ٩٢-٩٣ بل تراجع بنسبة (١٨ , ١-).

وفى نطاق هذه الأقطار منفردة فإن هذه النسبة حققت تطوراً فى ثمانى دول يتراوح بين (٤٥ , ٠+) فى سوريا و(١٢ , ٢٥+) بعمان، وأما فى مصر، فإن عدد تلاميذ هذه المرحلة التعليمية تراجع بنسبة (٣ , ٦٩-) وهذا غريب مع تعميم التعليم الأساسى.

وفيما بين ٩٢-٩٣ و٩٣-٩٤ تطور عدد تلاميذ المدارس التونسية والكويتية بنسبة (٧ , ٤٦) كما أن نسبة الإناث من التلاميذ كانت سنة ٩١-٩٢ تفوق نسبة الذكور فى اربعة اقطار وهى حسب ترتيبها لبنان والإمارات والبحرين والاردن. وبقى الوضع على حاله عام ٩٢-٩٣ باستثناء البحرين حيث صارت نسبة الإناث أقل من نسبة الذكور.

أما فى تونس وعمان ومصر وسوريا والكويت وقطر فإن الغلبة العددية كانت من نصيب الذكور وذلك سواء فى سنة ٩١-٩٢ أو فى سنة ٩٢-٩٣ .

وأما فى سنة ٩٣-٩٤، فإن نسبة الإناث تقارب نسبة الذكور من التلاميذ فى الكويت وتقل عنها بتونس إذ بلغت ٤٧,٢٪.

المرحلة الثانوية العامة:

نقصد بالمرحلة الثانوية السنوات الدراسية التى تلى المرحلة المتوسطة والتى تؤدى إلى شهادة اتمام الدراسه الثانوية.

وبناء على ما توفر لدينا من بيانات رقمية تخص ستة أقطار فيما يلى تطور عدد مدارس المرحلة الثانوية التابعة للقطاع الحكومى.

تطور عدد المدارس:

- **عدد مدارس المرحلة الثانوية العامة التابعة للقطاع الحكومى ونسبة تطوره:**

يتضمن الجدول التالى عدد مدارس المرحلة الثانوية العامة ونسب تطورها.



جدول رقم (١٤)
عدد مدارس المرحلة الثانوية العامة التابعة للقطاع الحكومى ونسبة تطورها[٣١]

الأقطـار	٩١ - ٩٢	٩٢ - ٩٣		٩٣ - ٩٤	
	المدارس	المدارس		المدارس	
	العدد	العدد	نسبة التطور	العدد	نسبة التطور
سوريا	٨٧٧	٨٨٤	+٠,٧٩	٠٠٠	٠٠٠
عمان	١٠٣	١١٨	+١٤,٥٦	٠٠٠	٠٠٠
قطر	٣٨	٣٨	٠	٠٠٠	٠٠٠
الكويت	٩٦	١٠٦	+١٠,٤١	١٠٨	+١,٨٨
لبنان	١٥٥	١٥٥	٠	٠٠٠	٠٠٠
مصر	٩١٠	١٠٢٩	+١٣,٠٧	٠٠٠	٠٠٠
	٢١٧٩	٢٣٣٠	+٦,٩٢	٠٠٠	٠٠٠

تفيد الاحصاءات الموضحة بالجدول السابق:

* إن نسبة تطور مدارس المرحلة الثانوية العامة التابعة للقطاع الحكومى بلغت (٦,٩٢+) فى أربع دول: وهى سوريا وعمان والكويت ومصر. وذلك فيما بين ٩١-٩٢ و ٩٢-٩٣.

وفى نفس هذه الفترة لم يسجل أى تطور لهذه المدارس فى قطر وفى لبنان.
أما أهم نسبة لهذا التطور فكانت بعمان (١٤,٥٦+) وتليه فى الترتيب مصر (١٣,٠٧+) ثم الكويت (١٠,٤+) وأخيرا سوريا (٠,٧٩+).

أما فيما بين ٩٢-٩٣ و ٩٣-٩٤ فإن نسبة تطور هذه المدارس بالكويت تقلصت مقارنة بالمدة السابقة الذكر وبلغت (١,٨٨+).

■ **عدد مدارس المرحلة الثانوية العامة التابعة للقطاع غير الحكومى ونسبة تطوره:**

يحوى الجدول التالى البيانات الرقمية المتعلقة بمدارس المرحلة الثانوية العامة التابعة للقطاع غير الحكومى ونسبة تطورها.



جدول رقم (١٥)

عدد مدارس المرحلة الثانوية العامة
التابعة للقطاع الخاص ونسبة تطورها[٣٢]

الأقطار	٩١ – ٩٢	٩٢ – ٩٣		٩٣ – ٩٤	
	المدارس	المدارس		المدارس	
	العدد	العدد	نسبة التطور	العدد	نسبة التطور
الاردن	٧٣	٧٢	–١,٣٦	٠٠٠	٠٠٠
السعودية	١٠٣	١١٦	+١٢,٦٢	١٣٩	+١٩,٨٢
سوريا	٦٤	٧٠	+٩,٣٧	٠٠٠	٠٠٠
عمان	٣	٥	+٦٦,٦٦	٠٠٠	٠٠٠
قطر	١٨	١٥	–١٦,٦٦	٠٠٠	٠٠٠
الكويت	٤٠	٥٣	+٣٢,٥	٥٥	+٣,٧٧
لبنان	٩١٦	٣٢٨	+٣,٧٩	٠٠٠	٠٠٠
مصر	٢٩١	٢٩١	٠	٠٠٠	٠٠٠
	٩٠٨	٩٥٠	+٤,٦٢	١٩٤	+١٤,٧٩

يبرز التحليل المقارن لبيانات الجدول السابق :

* إن نسبة تطور مدارس المرحلة الثانوية العامة التى يشرف عليها القطاع الخاص بلغت (٤,٦٢+) فى مجموع سبع دول، وهى الأردن والسعودية وسوريا وعمان وقطر والكويت ولبنان، فيما بين سنة ٩١-٩٢ وسنة ٩٢-٩٣ , وتأرجحت نسبة هذا التطور فى نفس هذه المدة بين (٣,٧٩+) بلبنان و (٦٦,٦٦+) بعمان أما فى الأردن وفى قطر فإن هذه النسبة تراجعت بما قدره (١,٣٦-) بالقطر الأول (١٦,٦٦-) بالقطر الثانى. وأما فى مصر فلم تشهد هذه النسبة تطورا يذكر رغم التوجه إلى الخصخصة.

إن هذه النسبة حققت تطورا بلغ (١٤,٧٩+) فيما بين ٩٢-٩٣ و ٩٣-٩٤ بالنسبة لقطرين، هما السعودية والكويت. ويتقدم القطر الأول على الثانى من حيث أهمية نسبة التطور التى وصلت إليها مدارسه (١٩,٨٢+) مقابل (٣,٧٧+).



تطور عدد التلاميذ :

أما فيما يخص التلاميذ الذين يؤمون مدارس المرحلة الثانوية العامة فيكون توزعهم حسب انتمائهم للقطاع الحكومى أو للقطاع غير الحكومى كتالى:

- **عدد تلاميذ مدارس المرحلة الثانوية العامة التابعة للقطاع الحكومى ونسبة تطوره :**

نسجل فى الجدول التالى البيانات المتعلقة بعدد التلاميذ الذين يؤمون مدارس التعليم الثانوى العام المنضوية تحت إشراف القطاع الحكومى ونسبة تطورهم.

جدول رقم (١٦)
عدد تلاميذ التعليم الثانوى العام التابعة للقطاع الحكومى ونسبة تطوره[٣٣]

الأقطار	٩١ - ٩٢				٩٢ - ٩٣					٩٣ - ٩٤				
	التلاميذ				التلاميذ					التلاميذ				
	الذكور	الإناث	نسبة الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	نسبة الإناث	المجموع	نسبة التطور	الذكور	الإناث	نسبة الإناث	المجموع	نسبة التطور
الاردن	٣٦١١١	٤٤١٨٢	٥٥,٠	٨٠٢٩٣	٣٨٣٧٨	٤٨٣٤٨	٥٧,٧	٨٦٧٢٦	+٨,٠١					
الامارات	١٤٨٩٦	١٩٧٤١	٥٧,٠	٣٤٦٣٧	١٦٢٠٢	٢١٤٢٥	٥٦,٩	٣٧٦٢٧	+٨,٦٣					
البحرين	٥١٤٢	٨٥٩٥	٦٢,٦	١٣٧٣٧	٥٣٢٢	٩٢٥٤	٦٣,٥	١٤٥٧٦	+٦,١٠					
تونس	١٠٧٨٦٤	١٠٥٣٣٥	٤٩,٤	٢١٣١٩٩	١١٩٣٩١	١١٨٣٢٩	٤٩,٨	٢٣٧٧٢٠	+١١,٥٠	١٣٣٨٧١	١٣٤٠٣٤	٥٠,٠	٢٦٧٩٠٥	+١٢,٦٩
سوريا	٨١٢٥٦	٧٣٠٥٧	٤٧,٣	١٥٤٣١٣	٨٠١٠٠	٧٢٨٩١	٤٧,٦	١٥٢٩٩١	-٠,٨٥					
عمان	١٩٤٩٩	٢٠٣٦٠	٥١,١	٣٩٨٥٩	٢٤٦٣٥	٢٥٩٦٩	٥١,٣	٥٠٦٠٤	+٢٦,٩٥					
قطر	٤٩٣٠	٦٠٥٧	٥٥,١	١٠٩٨٧	٥٥٦٥	٦٥٣٥	٥٤,٠	١٢١٠٠	+١٠,١٣					
الكويت	٢٤٧٨٥	٢٨٦٤٥	٥٣,٦	٥٣٤٣٠	٢٨٤٣٤	٣٠٥٦٧	٥١,٨	٥٩٠٠١	+١٠,٤٢	٢٩٤٦٥	٣١٦٤٣	٥١,٨	٦١١٠٨	+٣,٥٧
لبنان	١٠٨٥١	١٥٤٥٦	٥٨,٨	٢٦٣٠٧	١١٣٣٩	١٤٢٢٧	٥٥,٦	٢٥٥٦٦	-٢,٨١					
مصر	٣٥٤٩١٢	٢٨٧٢٥٥	٤٤,٧	٦٤٢١٦٧	٣٧٦٥٥٢	٣١٥١٥٨	٤٥,٦	٦٩١٧١٠	+٧,٧١					
	٦٦٠٢٤٦	٦٠٨٦٨٣	٤٧,٩٦	١٢٦٨٩٢٩	٧٠٥٩١٨	٦٦٢٧٠٣	٤٨,٤٢	١٣٦٨٦٢١	+٧,٨٥	١٦٣٣٣٦	١٦٥٦٧٧	٥٠,٣٥	٣٢٩٠١٣	+٧٨,٩٦



يتضح من الجدول السابق مايلى :

* إن نسبة تطور تلاميذ مدارس التعليم الثانوى العام التابعة للقطاع الحكومى فيما بين سنة ٩١-٩٢ و ٩٢-٩٣ بلغت (٧,٨٥+) فى عشرة أقطار وشهدت هذه النسبة، فى نفس هذه الفترة، تطوراً فى ثمانية أقطار حيث سجل أقصاها (٢٦,٩٥+) بعمان وكان أدناها (٦,١٠+) بالبحرين. أما فى سوريا ولبنان فإنها لم تتطور بل تراجعت بما قدره (٠,٨٥-) فى البلد الأول و(٢,٨١-) فى البلد الثانى.

أما فى الفترة بين ٩٢ - ٩٣ و ٩٣ - ٩٤، فإن نسبة تطور التلاميذ كانت (١٠,٨٨+) بتونس والكويت معا. وبالنظر إلى كل قطر على حدة. فإن هذه النسبة كانت (١٢,٦٩+) بتونس و (٣,٥٧+) بالكويت.

* إن نسبة الإناث فى الأقطار المشار إليها بالجدول كانت ٤٧,٩٦٪ فى السنة الدراسية ٩١-٩٢ وبلغت ٤٨,٤٢٪ فى العام الدراسى ٩٢-٩٣ . وأما فى سنة ٩٣-٩٤ فيبرز أن نسبة الإناث فى تونس والكويت معا أصبحت تفوق نسبة الذكور إذ بلغت ٥٠,٣٥٪. ويرجع الفضل فى ذلك إلى ماحققته هذه النسبة فى الكويت حيث كانت ٥١,٨٪ فى حين أن النسبة بتونس تساوت بين الذكور والإناث.

وبقراءة داخلية لهذا الجدول يتبين أن نسبة الإناث فاقت فى سنة ٩١-٩٢ نسبة الذكور فى كل من الأردن (٥٥٪) وفى الإمارات (٥٧٪) وفى البحرين (٦٢,٢٪) وفى عمان (٥١,١٪) وفى قطر (٥٥,١٪) وفى الكويت (٥٣,٦٪) وفى لبنان (٥٨,٨٪). وفى سنة ٩٢-٩٣ فإن هذه النسبة، وفى نفس هذه الأقطار، حافظت على تفوقها على نسبة الذكور.

■ **عدد تلاميذ مدارس المرحلة الثانوية العامة التابعة للقطاع غير الحكومى ونسبة تطوره :**



جدول رقم (١٧)

عدد تلاميذ مدارس التعليم الثانوى العام التابعة للقطاع غير الحكومى ونسبة تطوره[٣٤]

الأقطار	٩١ - ٩٢				٩٢ - ٩٣					٩٣ - ٩٤				
	التلاميذ				التلاميذ					التلاميذ				
	الذكور	الإناث	نسبة الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	نسبة الإناث	المجموع	نسبة التطور	الذكور	الإناث	نسبة الإناث	المجموع	نسبة التطور
الاردن	٣٨٢٩	٢٤٩١	٣٩,٤	٦٣٢٠	٤٢٤٠	٢٨٠٧	٣٩,٨	٧ ٤٧	+١١,٥٠					
الامارات	٥٠٨١	٤٢٧٧	٤٥,٧	٩٣٥٨	٦٥٤٩	٥٦٩٦	٤٦,٥	١٢٢٤٥	+٣٠,٨٥					
البحرين	١١٠٦	١٠٠٤	٤٧,٦	٢١١٠	١٠٣٨	٩٣٥	٤٧,٤	١٩٧٣	-٦,٤٩					
تونس	٢٥١٥٥	١٢٩٥٦	٢٦,٩	٤٨١١١	٣٦٣٨٥	١٤٦٤١	٢٨,٧	٥١٠٢٦	+٦,٠٥	٣٧٥٠٦	١٦٢٢٢	٣٠,٢	٥٣٧٢٩	+٥,٢٩
السعودية	٩٠٢٣	٣١٧٤	٢٦,٠	١٢١٩٧	١١٤٥٠	٣٩٥٢	٢٥,٧	١٥٤٠٢	٢٦,٢٧	١٢١٣٢	٥٣٠٧	٣٠,٤	١٧٤٣٩	١٣,٢٢
سوريا	١٢٨٩٢	٤٤٧٤	٢٥,٨	١٧٣٦٦	١١٩٢٤	٤٦٥١	٢٨,١	١٦٥٧٥	-٤,٠٠					
عمان	٢٠٠	٨٢	٢٩,١	٢٨٢	٢٠٦	٩٥	٣١,٦	٣٠١	+٦,٧٣					
قطر	١٤٦٧	١٤٥٥	٤٩,٨	٢٩٢٢	١٣٠٦	١٤١١	٥١,٩	٢٧١٧	-٧,٠١					
الكويت	٧٨٢٣	٦٣٥١	٤٤,٨	١٤١٧٤	٩٥٧١	٧٨٢٦	٤٥,٠	١٧٣٩٧	٢٢,٧٣	١٠١١٤	٨٣٦٩	٤٥,٣	١٨٤٨٣	+٦,٢٤
لبنان	١٩٤٧٢	١٩٦٩٦	٥٠,٣	٣٩١٦٨	١٩٢٣٠	١٩١٤٨	٤٩,٩	٣٨٣٧٨	-٢,٠١					
مصر	٣٨٩١١	٣٣٥١٠	٤٦,٣	٧٢٤٢١	٤٠٠٦٥	٣٥١٦٩	٤٦,٧	٧٥٢٣٤	+٣,٨٨					
	١٣٤٩٥٩	٨٩٤٧٠	٣٩,٨٦	٢٢٤٤٢٩	١٤١٩٦٤	٩٦٣٣١	٤٠,٤٢	٢٣٨٢٩٥	٦,١٧	٥٩٧٥٢	٢٩٨٩٩	٣٣,٣٥	٨٩٦٥١	+٦,٩٥

يستفاد من الجدول السابق مايلى :

* إن نسبة تطور عدد التلاميذ المسجلين بمدارس المرحلة الثانوية العامة التى يشرف عليها القطاع الخاص بلغت (+٦,١٧) فيما بين ٩١-٩٢ و ٩٢-٩٣ فى أحد عشر قطراً.

وكانت هذه النسبة (+٦,٩٥) فيما بين ٩٢-٩٣ و ٩٣-٩٤ فى ثلاث دول هى تونس والسعودية والكويت.

* شهد عدد التلاميذ فيما بين ٩١-٩٢ و ٩٢-٩٣ تطورا فى نسبته فى سبعة أقطار وهى الأردن والإمارات وتونس والسعودية وعمان والكويت



ومصر تراوحت بين (٢٢,٧٣+) بالكويت و (٣,٨٨+) بمصر. وأما في الأقطار الأخرى المشار إليها بالجدول كالبحرين وسوريا وقطر ولبنان، فإن عدد التلاميذ فيها تراجع وتأرجحت نسبة التراجع بين (٧,٠١-) بقطر و(٢,٠١-) بلبنان.

* إن نسبة الإناث كانت ٣٩,٨٦٪ في سنة ٩١-٩٢ بأحد عشر قطراً. وسجلت في نفس هذه الأقطار كذلك نسبة تفوق الذكور في سنة ٩٢-,٩٣ ويتأكد ذلك أيضا في سنة ٩٣-٩٤ في ثلاث بلدان وهي تونس والسعودية والكويت.

وباستثناء لبنان في سنة ٩٢-٩٣ فإن نسبة الإناث كانت في بقية الأقطار، وعلى صعيد السنوات المدرسية الثلاث، دون نسبة الذكور.

وبمقارنة النسب الخاصة بالتلميذات اللاتي تزاولن دراستهن بالمدارس التابعة للقطاع الخاص بنسب زميلاتهن المسجلات بمدارس القطاع العام فإنها تبدو قليلة. وقد يستفاد من ذلك أن بعض الأولياء يفضلون إعطاء الأولوية لأبنائهم الذكور فيما يخص مواصلة الدراسة بمقابل مادي.

المرحلة الثانوية الفنية :

نعني بالمرحلة الثانوية الفنية السنوات التعليمية التي تلي المرحلة المتوسطة والتي يقضيها التلاميذ بالمدارس الفنية.

وفيما يلي نعرض عدد المدارس الثانوية الفنية لأربع دول توفرت عنها معلومات.

تطور عدد المدارس :

■ **عدد مدارس المرحلة الثانوية الفنية التابعة للقطاع الحكومي:**

جدول رقم (١٨)

عدد مدارس المرحلة الفنية التابعة للقطاع العام ونسبة تطورهما[٢٥]

الأقطـار	٩١ - ٩٢	٩٢ - ٩٣	
	المدارس	المدارس	
	العدد	العدد	نسبة التطور
الاردن	٥٧١	٦٤٩	+١٣,٦٦
السعودية	٣	٣	٠
سوريا	٢	٢	٠
عمان	١١٣٨	٩٨٦	+١٣,٣٥
	١٧١٤	١٦٤٠	-٤,٣١

يتبين من الجدول السابق مايلى :

* إن مدارس المرحلة الثانوية الفنية بالأقطار الأربعة مجمعة تراجعت بما قدره (٣١ , ٤-) فيما بين ٩١-٩٢ و ٩٢-٩٣ . وبالنظر إلى هذه البلدان فرادى تشير الأرقام إلى أن نسبة التطور التى شهدتها المدارس الفنية السورية - فى هذه الفترة - بلغت (٦٦ , ١٣+).

أما فى عمان وقطر فإن عدد مدارس هذه المرحلة التعليمية بقى على حاله فيما بين ٩١-٩٢ و ٩٢-٩٣ . وأما فى مصر فإن تراجع عدد مدارسها الثانوية الفنية بلغ (٣١ , ٤-).

* أما بخصوص المدارس الثانوية الفنية التى يشرف عليها القطاع غير الحكومى، فإننا نكتفى - نظرا لندرة الإحصاءات - بالإشارة إلى نسبة التطور التى شهدتها هذه المؤسسات التربوية بمصر فيما بين سنة ٩١-٩٢ و ٩٢-٩٣ والتى بلغت (١٣ , ١+) وهنا نتساءل هل هذا النوع من المدارس لايندرج ضمن أولويات القطاع الخاص لأن روادها قليلون أم لأن تكلفته كبيرة؟.

وللتعرف على مدى الأهمية التى يحظى بها التعليم الثانوى لفنى بمقارنته بالتعليم الثانوى العام، جمعنا فى الجدول التالى البيانات الرقمية الخاصة بأربعة

أقطار تواجد بها هذان النوعان من التعليم فى كل من سنة ٩١-٩٢ و ٩٢-٩٣.

جدول رقم (١٩)

مقارنة بين المدارس الثانوية العامة والمدارس الثانوية الفنية التابعة للقطاع الحكومى بأربعة دول توافر بها الصنفان من هذه المدارس[٣٦]

الأقطار	٩١ - ٩٢					٩٢ - ٩٣				
	مدارس ثانوية عامة		مدارس ثانوية فنية		المجموع	مدارس ثانوية عامة		مدارس ثانوية فنية		المجموع
	العدد	النسبة	العدد	النسبة		العدد	النسبة	العدد	النسبة	
سوريا	٨٧٧	٦٠,٥٦	٥٧١	٣٩,٤٣	١٤٤٨	٨٤٤	٥٦,٥٣	٦٤٩	٤٣,٤٦	١٤٩٣
عمان	١٠٣	٩٧,١٦	٣	٢,٨٣	١٠٦	١١٨	٩٧,٥٢	٣	٢,٤٧	١٢١
قطر	٣٨	٦٥	٢	٥	٤٠	٣٨	٩٥	٢	٥	٤٠
مصر	٩١٠	٤٤,٤٣	١١٣٨	٥٥,٥٦	٢٠٤٨	١٠٢٩	٥١,٠٦	٦٨٩	٤٨,٩٣	٢٠١٥
	١٩٢٨	٥٢,٩٣	١٧١٤	٤٧,٠٦	٣٦٤٢	٢٠٢٩	٥٤,٤١	١٦٤٠	٤٣,٩٧	٣٧٢٩

يتضح من الجدول السابق مايلى:

* إن نسبة المدارس الثانوية العامة الموجودة بأربعة أقطار ٥٢,٩٣٪، وهى بهذه النسبة تفوق نسبة المدارس الثانوية الفنية فى سنة ٩١-٩٢ . وهذا التفوق يتأكد كذلك فى سنة ٩٢-٩٣، إذ بلغت نسبة المدارس الثانوية العامة ٥٤,٤١٪ بنفس هذه الأقطار.

* وبقراءة داخلية لهذا الجدول يتبين أن المدارس الثانوية الفنية لم تتقدم على المدارس الثانوية العامة من حيث نسبتها الا فى سنة ٩١-٩٢ بمصر (٥٥,٣٦٪ مقابل ٤٤,٤٣٪). وأما فيما عدا ذلك، فان نسبة المدارس الثانوية العامة كانت فى الصدارة إذ تراوحت فى سنة ٩١-٩٢ فى ثلاثة أقطار بين ٩٧,١٦٪ بعمان و ٦٠,٥٦ بسوريا، وكانت فى سنة ٩٢-٩٣ تتأرجح بأربعة أقطار بين ٩٧,٥٢٪ بعمان و ٥١,٠٦ بمصر.

■ تطور أعدد تلاميذ المدارس الثانوية الفنية فى القطاعين الحكومى والخاص:

(أ) عدد التلاميذ بالمدارس الثانوية الفنية من التعليم الحكومى ونسبة تطوره:

جدول رقم (٢٠)

عدد التلاميذ فى المرحلة الثانوية الفنية من التعليم الحكومى ونسبة تطوره[٣٧]

الأقطار	٩١ - ٩٢				٩٢ - ٩٣					٩٣ - ٩٤				
	التلاميذ				التلاميذ					التلاميذ				
	الذكور	الإناث	نسبة الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	نسبة الإناث	المجموع	نسبة التطور	الذكور	الإناث	نسبة الإناث	المجموع	نسبة التطور
الاردن	١٦٩٤٣	٩٨٥١	٣٦,٧٦	٢٦٧٩٤	١٨٨٤٧	١ ٤٩٤	٣٥٧٦	٢٩٣٤١	+٩,٥٠					
الامارات				١٠٤٠				١١٤٣	+٩,٩٠					
البحرين	٤٦٥٢	١٤٤٧	٢٣,٧٢	٦٠٩٩	٥٠٤٨	١٧٢٨	٢٥,٥	٦٧٧٦	+١١,١٠					
تونس	٧٣٥٠	٤٥٢٧	٣٨,١١	١١٨٧٧	٢٥٣٢	١٣٤١	٣٤,٦٣	٣٨٧٣	-٦٧,٣٩	١٩٧	٤١	١٧,٢٣	٢٣٨	+٩٣,٨٥
سوريا	٣٤٩١٨	٢٨٠٧٩	٤٤,٥٧	٦٢٩٩٧	٤١٤٥٩	٣٢٢٢١	٤٣,٧٣	٧٣٦٨	+١٦,٩٥					
عمان				٦٤٦				٥٩٦	-٧,٧٣					
قطر				٥٢				٤٨٤	-٦,٩٢					
مصر	٧٥٨٧٢٢	٥٩٤٥٣٦	٤٣,٩٣	١+٠٦	٨١٩٤٧٧	٦٧٠٢٢٨	٤٤,٩٩	١+٠٦	+١٠,٠٨					
	٨٢٢٥٨٦	٦٣٨٤٤	٤٣,٦٣	١+٠٦	٨٨٧٣٦٣	٦٨٧ ١٢	٤٢,٧٨	٢٠٠٦	٩,٧٢					

تفيد المعلومات التى يتضمنها الجدول السابق مايلى :

* إن نسبة تطور عدد التلاميذ المسجلين بمدارس المرحلة الثانوية الفنية التابعة لثمانية أقطار بلغت (٩,٧٢+) فيما بين ٩١-٩٢ و ٩٢-٩٣ .

* وفى هذه الفترة بلغت نسبة التطور التى عرفها عدد التلاميذ (٩,٥٠+) بالأردن و (٩,٩٠+) بالإمارات و (١١,١٠+) بالبحرين و (١٦,٩٥+) بسوريا و (١٠,٠٨+) بمصر. وأما بالأقطار المتبقية المشار إليها بالجدول فإن نسبة التطور بها فى عدد التلاميذ تراجعت وكانت نسبة التراجع تتراوح بين (٦٧,٣٩-) بتونس و (٦,٩٢-) بقطر. وفى هذا التراجع دليل آخر يؤكد لنا إمكانية عدم إدراج هذا النوع من التكوين ضمن الأولويات فى الحقل التربوى.

* إن الإناث الملتحقات بهذه المدارس كانت نسبتهن متواضعة فى الأردن والبحرين وتونس فى كل من العامين الدراسيتين ٩١-٩٢ و ٩٢-٩٣ . وتزداد هذه النسبة إنخفاضا بتونس من سنة إلى أخرى حتى تبلغ ١٧,٢٢٪ فى سنة ٩٣-٩٤ .

وأما بسوريا ومصر فأن نسبة الإناث المسجلات بهذا النوع من المدارس كانت تفوق ٤٠٪ فى كلتا السنتين الدراسيتين ٩١-٩٢ و ٩٢-٩٣ .

فهل هذا الضعف فى نسبة الإناث اللائى تلتحقن بهذه المدارس الثانوية الفنية يدل على عقلية كانت إلى عهد قريب سائدة فى الوطن العربى وتتمثل فى النظرة إلى التعليم الفنى على أنه من اختصاص الرجال؟.

(٣) عدد تلاميذ المدارس الثانوية الفنية فى التعليم غير الحكومى ونسبة تطوره:

جدول رقم (٢١)

عدد التلاميذ فى المرحلة الثانوية الفنية من التعليم غير الحكومى ونسبة تطورهم(٣٨)

الأقطار	٩١ - ٩٢			٩٢ - ٩٣			
	التلاميذ			التلاميذ			
	عدد الإناث	نسبة الإناث	الجملة	عدد الإناث	نسبة الإناث	الجملة	٪ التطور
الأردن	٦٤	٨,٤٠	٧٦١	٦١	٨,٥٧	٧١١	-٦,٥٧
تونس	١٠٩	٤٠,٢	٢٧١	٢٣	٥٧,٥	٤٠	-٨٥,٢٣
مصر	٦٤٧٩٢	٥٨,١	١١١٥٦٥	٧٧٧٠٣	٥٦,٥	١٣٧٥٨٣	+٢٣,٣٢
	٦٤٩٦٥	٥٧,٦٩	١١٢٥٩٧	٧٧٧٨٧	٥٦,٢٣	١٣٨٣٣٤	+٢٢,٨٥

بإجراء المقارنة لبيانات الجدول السابق يتضح:

* إن نسبة تطور عدد التلاميذ التابعين للمدارس الثانوية الفنية بالقطاع الخاص فى ثلاثة أقطار بلغت (٢٢,٨٥+) في ما بين ٩١-٩٢ و ٩٢-٩٣ .
* وفى هذه المدة الزمنية كانت هذه النسبة تمثل (٢٣,٣٢+) بمصر، لكنها تراجعت بالأردن بما قدره (٦,٥٧-) وبلغت نسبة التراجع (٢٣,٨٥-) بتونس .
* إن نسبة التلميذات اللاتى يواصلن تعليمهن بالمدارس الثانوية الفنية التى يشرف عليها القطاع الخاص تبدو قليلة وقليلة جدا بالأردن، إذ لم تتجاوز ٨,٦٠٪ فى كل من العامين الدراسيتين ٩١-٩٢ و ٩٢-٩٣ . وأما بمصر - وفى نفس المدة - فإن هذه النسبة فاقت نسبة الذكور بتجاوزها ٥٠٪. وهذا التفوق نلاحظه كذلك بتونس فى سنة ٩٢-٩٩٣ .

تطور عدد المدرسين فى المراحل المتوسطة (الاعدادية) والثانوية العامة والثانوية الفنية:

نظرا لعدم توفر احصاءات تتعلق بالمدرسين خاصة بكل نوع من المراحل التعليمية (المتوسطة والثانوية العامة والثانوية الفنية) فإننا سوف نعرض فيما يلى البيانات المتصلة بهم مجمعه فى الجداول التالية.

عدد المدرسين إناثا وذكورا التابعين للمراحل الثلاث: المتوسطة والثانوية العامة والثانوية الفنية الحكومية:

جدول رقم (٢٢)

عدد المدرسين العاملين بالمدارس الحكومية التابعة للمراحل الثلاث المتوسطة والثانوية العامة والثانوية الفنية ونسب تطورها[٣٩]

الأقطار	٩١ - ٩٢				٩٢ - ٩٣					٩٣ - ٩٤				
	التلاميذ				التلاميذ					التلاميذ				
	الذكور	الإناث	نسبة الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	نسبة الإناث	المجموع	نسبة التطور	الذكور	الإناث	نسبة الإناث	المجموع	نسبة التطور
الإمارات	٣٥٨٦	٤٤٥٨	٥٥,٤٢	٨٠٤٤	٣٩١٠	٤٧٨٢	٥٥,٠١	٨٦٩٢	+٨,٠٥					
تونس	١٥٧٨٦	١٠٣١١	٣٩,٥١	٢٦٠٩٧	١٥٩٧٤	١٠٨٤٣	٤٠,٤٣	٢٦٨١٧	+٢,٧٥	١٦٣٩٣	١١٣٩٢	٤١,٠٠	٢٧٧٨٥	+٣,٦٠
السعودية	٣٨٠٥٩	٢٨٣٦٧	٤٢,٧٠	٦٦٤٢٦	٤١٨١٦	٣٥٠٩٦	٤٥,٦٣	٧٦٩١٢	١٥,٧٨	٤٢٣١٨	٤١٢٩٧	٤٩,٣٨	٨٣٦١٥	+٨,٧١
سوريا	٣١٩٩٩	٢٣٧١٧	٤٢,٥٦	٥٥٧١٦	٢٥٨٧٤	٢١٧٩٦	٤٣,٢٤	٥٠٣٤٣	-٩,٦٤					
عمان	٤٣١٢	٣٦٧٢	٤٥,٩٩	٧٩٨٤	٤٧٦٧	٤١٩٣	٤٦,٧٩	٨٩٦٠	+١٢,٢٢					
قطر	١١١٠	١٥٠٠	٥٧,٤٧	٢٦١٠	١١٣٥	١٦٣٠	٥٨,٩٥	٢٧٦٥	+٥,٩٣					
الكويت	٦١٠٤	٧١٢٥	٥٣,٨٥	١٣٢٢٩	٦٥٥٣	٧٧٧٢	٥٤,٢٥	١٤٣٢٥	+٨,٢٨	٦٧٦٧	٨١١٨	٥٤,٥٣	١٤٨٨٥	+٣,٩٠
مصر	١٧٢٨٢٢	١١٣٤٤٤	٣٩,٦٢	٢٨٦٢٦٦	١٧٥١٠٢	١١٤٧٥٦	٣٩,٥٩	٢٨٩٨٥٨	+١,٢٥					
	٢٧٣٧٧٨	١٩٢٥٩٤	٤١,٢٩	٤٦٦٣٧٢	٢٧٧٨٣١	٢٠٠٨٤١	٤١,٩٥	٤٧٨٦٧٢	+٢,٦٣	٦٥٤٧٨	٦٠٨٠٧	٤٨,١٥	١٢٦٢٨٥	+٦,٩٧

يتضح من الجدول السابق مايلى:

* إن نسبة تطور عدد المدرسين اناثا وذكورا العاملين بالقطاع الحكومى فى مدارس المراحل المتوسطة والثانوية العامة والثانوية الفنية فى ثمانية أقطار



بلغت (٢,٦٣+) فيما بين ٩١-٩٢ و ٩٢-٩٣ . وأما فيما بين ٩٢-٩٣ و ٩٣-٩٤ فإن هذه النسبة كانت (٦,٩٧+) فى ثلاث بلدان وهى تونس والسعودية والكويت.

* وسجلت أعلى نسبة لهذا التطور فيما بين ٩١-٩٢ و ٩٢-٩٣ بالسعودية وكانت (١٥,٧٨+) وبلغت أدناها (١,٢٥+) بمصر رغم التزايد المستمر فى أعداد التلاميذ مما يعكس ارتفاع كثافة الفصول. أما فى سوريا فان هذه النسبة تراجعت إلى حدود (٩,٦٤-) وأما فيما بين ٩٢-٩٣ و ٩٣-٩٤ فكانت هذه النسبة (٣,٦٠+) بتونس و (٨,٧١+) بالسعودية و (٣,٩٠+) بالكويت.
* إن نسبة المدرسات فى هذا القطاع كانت دون نسبة المدرسين فى هذه السنوات الدراسية الثلاث رغم ما حققته من تطور بثلاثة أقطار وهى تونس والسعودية والكويت فى سنة ٩٣-٩٤ .

وبداخل الأقطار، فإن نسبتهن كانت تتراوح فى سنة ٩١-٩٢ بسبع دول بين ٥٧،٤٧٪ بقطر و٣٩،٥١٪ بتونس، وكانت، فى نفس هذه الأقطار، تتأرجح فى سنة ٩٢-٩٣بين ٩٥، ٥٨٪ بقطر و ٤٣، ٤٠٪ بتونس أيضا.

وفى سنة ٩٣-٩٤ بلغت أقصى نسبة للمدرسات ٥٤,٥٣٪ بالكويت وكان أدناها ٤١٪ بتونس.

■ **عدد المدرسين إناثا وذكورا العاملين بالمدارس الخاصة المتوسطة والثانوية العامة والثانوية الفنية:**



جدول رقم (٢٣)

عدد المدرسين العاملين بالمدارس غير الحكومية التابعة للمراحل التعليمية المتوسطة والثانوية العامة والثانوية الفنية ونسب تطورها[٤٠]

الأقطار	٩١ - ٩٢				٩٢ - ٩٣					٩٣ - ٩٤				
	التلاميذ				التلاميذ					التلاميذ				
	الذكور	الإناث	نسبة الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	نسبة الإناث	المجموع	نسبة التطور	الذكور	الإناث	نسبة الإناث	المجموع	نسبة التطور
الإمارات	٩٢٥	١٤١٨	٦٠,٢٦	٢٣٥٣	١١٣٥	١٦٨٢	٥٩٧٠	٢٨١٧	+١٩,٧١					
تونس	٨٨٣٦	١٦٠٢	١٥,٣٤	١٠٤٣٨	٩٠٥٣	١٧٧١	١٦,٣٦	١٠٨٢٤	+٣,٦٩	٩٥٤٥	٢٢٥٧	١٩,١٤	١١٨٠٢	+١٣,٠٨
السعودية	١٤٤١	٩٦٠	٣٩,٩٨	٢٤٠١	١٨٧٧	١١٧١	٣٨,٤١	٣٠٤٨	٢٦,٩٤	٢٣٠٤	١٥٤٧	٤٠,١٧	٢٨٥١	-٦٠,٣٩
سوريا	١٠٧٩	٦٠١	٣٥,٧٧	١٦٨٠	١٠٩٥	٧٢٤	٣٩,٨	١٨١٩	+٨,٢٧					
عمان	٧٦	٣٢	٢٩,٦٢	١٠٨	٩٤	٣٨	٢٨,٧٨	١٣٢	+٢٢,٢٢					
قطر	١٩٤	٣٦٠	٦٤,٩٨	٥٥٤	٩٤	٨٩	٤٨,٦٣	١٨٣	-٦٦,٩٦					
الكويت	٩٠٢	٨١٦	٤٧,٤٩	١٧١٨	١٤٣٩	١٤٨١	٥٠,٧١	٢٩٢٠	٦٩,٩٦	١٦٢٢	١٦٧٣	٥٠,٧٧	٣٢٩٥	+١٢,٨٤
مصر	٥١٠٢	٦٤٥٠	٤٧,٦٨	٩٧٥٢	٥٨١٠	٥٠٣٣	٤٦,٤١	١٠٨٤٣	+١١,١٨					
	١٨٥٦٥	١٠٤٣٩	٣٥,٩٩	٢٩٠٠٤	٢٠٥٩٧	١١٩٨٩	٣٦,٧٩	٣٢٥٨٦	١٢,٣٥	١٣٤٧١	٥٤٧٧	٢٨,٩	١٨٩٤٨	+١٢,٨٣

من الجدول السابق نستنتج مايلى:

* إن نسبة تطور المدرسين فى المدارس غير الحكومية التابعة للمراحل التعليمية الثلاث: المتوسطة والثانوية العامة والثانوية الفنية بثمانية أقطار بلغت (١٢,٣٥+) فيما بين ٩١-٩٢ و ٩٢-٩٣، ووصلت هذه النسبة إلى (١٢,٨٣+) فى ثلاث دول، وهى تونس والسعودية والكويت، فيما بين ٩٢-٩٣ و ٩٣-٩٤ .

ويتبين أن هذه النسبة كانت تتراوح فى سبعة أقطار بين (٦٩,٩٦+) بالكويت وبين (٣,٦٩+) بتونس فيما بين ٩١-٩٢ و ٩٢-٩٣ .



وأما فيما بين ٩٢-٩٣ و ٩٣-٩٤، فإن نسبة تطور المدرسين كانت تتأرجح بين (٣٩, ٦٠+) بالسعودية و (٨٤, ١٢+) بالكويت.

إن نسبة المدرسات من مجموع المدرسين كانت ٩٩, ٣٥٪ فى سنة ٩١-٩٢ وصارت ٣٦،٧٩٪ فى ٩٢-٩٣ وذلك فى الدول الثمانية . أما فى سنة ٩٣-٩٤، فإن هذه النسبة تقلصت إلى حدود ٢٨،٩٠٪ فى أقطار ثلاثة هى تونس والسعودية والكويت.

ويتضح من الجدول أن أعلى نسبة فى عدد المربيات سجلت فى سنة ٩١-٩٢ كانت بقطر وبلغت ٩٨, ٦٤٪ ولم يتجاوز أدناها ١٥،٣٤٪ بتونس. أما فى سنة ٩٢-٩٣ فأصبحت أعلى نسبة من نصيب الإمارات وأصغرها بتونس مع فارق لا دلالة له إحصائيا.

وأما فى سنة ٩٣-٩٤ فإن هذه النسبة كانت تتراوح ١٩،١٤٪ بتونس ٥٠،٧٧٪ بالكويت.

التعليم الدينى :

نعرض فيما يلى إلى تطور التعليم الدينى بجميع مراحله وذلك من حيث مدارسه وعدد التلاميذ الذين ينتمون إليه وعدد المدرسين الذين يشرفون على تعلم هؤلاء التلاميذ، وهو نوع من التعليم المعترف به فى جميع الدول العربية .

عدد المدارس ونسبة تطورها :

نسجل فى الجدول التالى عدد مدارس التعليم ونسبة تطورها فى خمسة أقطار توافرت ببيانات عنها فى هذا الصدد.

جدول رقم (٢٤)

تطور عدد مدارس التعليم الدينى ونسبة تطورها ومتوسط كثافة كل واحدة منها [٤١]

الأقطار	٩١-٩٢					٩٢-٩٣						٩٣-٩٤					
	المدارس					المدارس						المدارس					
	مدارس الذكور	مدارس الإناث	مدارس مختلطة	جملة المدارس	متوسط الكثافة	مدارس الذكور	مدارس الإناث	مدارس مختلطة	جملة المدارس	متوسط الكثافة	نسبة التطور	مدارس الذكور	مدارس الإناث	مدارس مختلطة	جملة المدارس	متوسط الكثافة	نسبة التطور
الإمارات	٤			٤	٣٥٤	٤			٤	٣٤٧	٠						
البحرين	١			١	٣٩٣	١			١	١٤٣	٠						
عمان	٨			٨	١٠٥	٨			٨	١٠٧	٠						
قطر	١			١	٢٦٢	٢			٢	١٤٥	+١٠٠						
الكويت	٣	١		٤	١٥٨	٣	٢		٥	٢٠٢	+٢٥	٣	٢		٥	٢٦٧	٠
	١٧	١		١٨		١٨	٢		٢٠		+١١,١١						

يتضح من الجدول السابق مايلى :

* إن نسبة تطور مدارس التعليم الدينى بكافة مراحلة بلغت (١١,١١+) فى خمسة أقطار عربية وذلك فى الفترة الممتدة بين سنة ٩١-٩٢ وسنة ٩٢-٩٣. أما على صعيد كل قطر منها، فإن هذه النسبة لم تشهد تطورا فى الإمارات العربية المتحدة وفى البحرين وفى عمان خلال الفترة سابقة الذكر، وكذلك فى الكويت فيما بين ٩٢-٩٣ و ٩٣-٩٤ .

وأما التطور الذى تحقق فى نسبة عدد هذه المدارس فيشمل قطر (١٠٠+) والكويت (٢٥+) فيما بين ٩١-٩٢ و ٩٢-٩٣ .

أن المدارس الدينية للإناث لاتتوفر إلا بالكويت ومصر وهى تمثل فى هذان القطران ٢٥٪ من مجموع المدارس فى سنة ٩١-٩٢ و ٤٠٪ فى سنتى ٩٢-٩٣ و ٩٣-٩٤ . وأما فى الأقطار الأربعة الأخرى فأن التعليم الدينى يبدو موجها للذكور دون الإناث.



إن متوسط كثافة المدارس الدينية يتراوح فى سنة ٩١-٩٢ بين ٣٩٣ (فى البحرين) وبين ١٠٥ (فى عمان). وأما فى سنة ٩٢-٩٣، فأنه يتراوح بين ٤٤٣ (فى البحرين) و ١٠٧ (فى عمان).

والملاحظ أن متوسط كثافة المدرسة قد أرتفع فيما بين ٩١-٩٢ و ٩٢-٩٣ فى كل من البحرين وعمان والكويت، بينما انخفض فى كل من الإمارات وقطر.

عدد التلاميذ ونسبة تطورها :

- **يتضمن الجدول التالى عدد التلاميذ المسجلين بالمدارس الدينية ونسب تطورها.**

جدول رقم (٢٥)

عدد التلاميذ فى جميع مراحل التعليم الدينى ونسبة تطوره[٤٢]

الأقطار	٩٣ - ٩٤			٩٣ - ٩٤				٩٣ - ٩٤			
	التلاميذ			التلاميذ				التلاميذ			
	الذكور	الاناث	المجموع	الذكور	الاناث	المجموع	نسبة التطور	الذكور	الاناث	المجموع	نسبة التطور
الامارات	١٤١٦		١٤١٦	١٣٩١		١٣٩١	-١,٧٦				
عمان	٨٤٧		٨٤٧	٨٦١		٨٦١	+١,٦٥				
قطر	٢٦٢		٢٦٢	٢٩٠		٢٩٠	+١٠,٦٨				
الكويت	٤٩٨	١٣٦	٦٣٤	٧١٣	٢٩٩	١٠١٢	+٥٩,٦٢	٨٧٨	٤٥٧	١٣٣٥	+٣١,٩١
	٣٠٢٣	١٣٦	٣١٥٩	٣٢٥٥	٢٩٩	٣٥٥٤	+١٢,٥٠				

يستفاد من هذا الجدول أن نسبة تطور التلاميذ الذين يزاولون تعليمهم بالمدارس الدينية التابعة لأربعة أقطار عربية بلغت (١٢,٥٠+) فيما بين ٩١-٩٢ و ٩٢-٩٣ وأن أكبر نسبة لهذا التطور سجلت فى الكويت إذ وصلت إلى (٥٩,٦٢+) فى هذه الفترة، ولكنها انخفضت إلى (٣١,٩١+) فى السنة التالية أى بين ٩٢-٩٣ و ٩٣-٩٤ .

ورغم ذلك، فإن الكويت تبقى فى الصدارة من حيث نسبة تطور التلاميذ إذ ما قارناها بقطر وعمان وأما فى الإمارات العربية المتحدة فإن هذه النسبة لم تشهد تطورا إطلاقا بل تراجعت إلى (١,٧٦-) فيما بين ٩١-٩٢ و ٩٢-٩٣ .

إن الإناث لم يكن لهن نصيب فى هذا النوع من التعليم فى الإمارات وعمان وقطر. ولولا وجودهن فى المدارس الكويتية بنسبة ٢١،٤٥٪ فى سنة ٩١-٩٢ و ٢٩،٥٤٪ فى سنة ٩٢-٩٣ و ٣٤،٢٣٪ فى سنة ٩٣-٩٤ لحكمنا على أن التكوين فى المدارس الدينية يبقى لفائدة الذكور فقط.

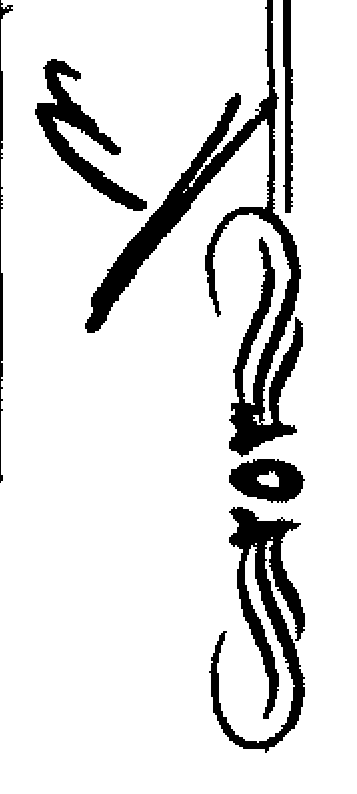
إدارة التعليم فى البلاد العربية :

سنعرض فيما يلى للهيكل الإدارى للتعليم فى مصر وبعض الدول العربية ويوضحها الجدول التالى :



جدول رقم (٢٦)
الهيكل الادارى للتربية والتعليم ببعض الدول العربية

الدولة	الوزارات والهيئات المسؤولة بالدرجة الأولى عن التربية والتعليم	الوزارات والهيئات المسئولة عن التخطيط والتنسيق	الوزارات والهيئات المسؤولة عن التطبيق والقيام بالبحوث والتخطيط والتنسيق
الاردن	وزارة التربية والتعليم	•	•
الامارات	• اللجنة الوزارية للتعليم • وزارة التربية والتعليم	• الهيئة العامة للمعلومات / وزارة التخطيط • وزارة التربية والتعليم / إدارة التخطيط العامة والمتابعة	وزارة التربية والتعليم / إدارة المعلومات والبحوث
البحرين	وزارة التربية والتعليم		• وزارة التربية والتعليم / مركز البحوث التربوية والتطوير • مركز البحرين للدراسات والبحوث • جامعة البحرين • جامعة الخليج العربى • كلية العلوم الصحية
تونس	وزارة التربية	وزارة التنمية الاقتصادية	
السعودية	وزارة المعارف	• ادارة التخطيط بوزارة المعارف • ادارة التطوير التربوى بوزارة المعارف	• الادارة العامة للتوجيه التربوى والتدريب بوزارة المعارف • الادارة العامة للبحوث التربوية بوزارة المعارف
سوريا	• وزارة التربية • وزارة التعليم العالى	• هيئة تخطيط الدولة	• وزارة التربية • مركز البحوث
قطر	وزارة التربية والتعليم	وزارة التربية والتعليم	• وزارة التربية والتعليم • ادارة البحوث الفنية والتخطيط • ادارة المناهج والكتب المدرسية
الكويت	• وزارة التربية • وزارة التعليم العالى	• وزارة التخطيط • المجلس الأعلى للتخطيط	• وزارة التربية / مركز البحوث التعليمية والتدريبية
ليبيا	• اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمى	• الادارة العامة للتخطيط ومعدلات الأداء • اللجنة الاستشارية لتخطيط التعليم	المركز الوطنى للبحوث التعليمية والتدريبية
مصر	• وزارة التربية والتعليم	• وزارة التربية والتعليم • وزارة التخطيط	• المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية • مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية • المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى • الادارة المركزية للتخطيط التربوى والمعلومات
المغرب	وزارة التربية الوطنية	•	وزارة التربية الوطنية
موريتانيا	وزارة التهذيب الوطنى (إدارتا التعليم الاساسى والثانوى)	• إدارة التخطيط المدرسى والتعاون / وزارة التهذيب الوطنى.	• المعهد التربوى الوطنى • ادارتا التعليم الثانوى والأساسى / وزارة التهذيب الوطنى • مفتشو التعليم الاساسى والثانوى والفنى



خامسًا : التحليل النوعي المقارن للتعليم في البلاد العربية:

وسنعرض فيما يلى لأهم التشريعات والخطوات التى اتبعت لتحديث وتطوير التعليم فى بعض الدول العربية وفقاً للمحاور التالية:

(١) إعادة تنظيم هيكلة الإدارات والخطط التعليمية:

فى هذا الإطار سجلت بالبحرين إعادة تنظيم هيكلة إدارة العلاقات العامة وإدارة التدريب وإدارة التربية الرياضية والكشفية والمرشدات بإدارة التربية والتعليم. كما أعيدت دراسة الهيكل التنظيمى لإدارة الخطط والبرمجة.

وفى تونس، تمت فى يوليو ١٩٩٥ إعادة هيكلة مصالح الإدارة المركزية لوزارة التربية.

أما فى **الكويت** فأدخلت تعديلات على الهياكل التنظيمية لبعض الإدارات فى وزارة التربية، مثل مركز البحوث التربوية والمناهج.

وفى **مصر** تم تحديد تبعية مستشارى المواد الدراسية لوزير التعليم مباشرة. وتبعية مستشار التربية الخاصة ومستشار التعليم الأساسى لرئيس قطاع التعليم، وتبعية مستشارى التعليم الفنى لرئيس قطاع التعليم الفنى، وتبعية مستشارى العلاقات والوافدين والتربية الإجتماعية لرئيس قطاع الخدمات.ومن ناحية أخرى دمجت أنشطة مركز دراسات وأبحاث التعليم العالى فى انشطة المركز الموحد لمعلومات التعليم ودعم اتخاذ القرار التعليمى وأعيد فصلها ثانية بعد فصل وزارة التربية والتعليم عن التعليم العالى.

أما فى المغرب، فتم تطبيق هيكلة إدارية جديدة لوزارة التربية الوطنية ٩٤ / ٩٥ وقد تميزت على الخصوص بإستحداث مديريتين عامتين أولاهما للشؤون التربوية وثانيهما للإحصاء والتقديرات المستقبلية والتجهيز ومديرية للتقويم والمستجدات التربوية.

وفى **موريتانيا** أنشئت لجنة وطنية مكلفة بالتربية متصلة بوزارة التهذيب الوطنى.



(٢) تحديث الخطط الدراسية وتطويريها ومراجعتها بصفة شاملة :

فى هذا النطاق يتواصل بتونس، سنة فسنة تطبيق الخطط الدراسية للتعليم الأساسى الذى شرع فى إرسائه بداية من السنة الدراسية ١٩٨٩ / ١٩٩٠ وقد طبقت خلال سنتى ١٩٩٤ و ١٩٩٥ الخطط الدراسية الجديدة المتعلقة بالصفين الخامس والسادس.

أما فى **قطر** فقد تمت مراجعة الخطة الدراسية لكل صف دراسى فى ضوء معايير جديدة، وبمقتضى أوزان نسبية محددة تبعاً للعبء التعليمى لكل مادة دراسية ومراعاة قدرة الطالب، وفق مراحل النمو، على تحمل عبء العمل الصفى والدوام اليومى الفعلى ومراعاة الظروف المناخية والإجتماعية وأهداف التعلم. وقد وضع مشروع لتطوير الخطة الدراسية للمراحل التعليمية الثلاث (الابتدائى - الاعدادى - الثانوى) فى ضوء المفاهيم السابقة.

وتم من ناحية أخرى تم إعداد خطة دراسية جديدة للتعليم الثانوى فى إطار الخطة الشاملة لمشروع تنويع التعليم الثانوى بقطر.

وفى المغرب، تم إقرار الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوى بعد أن استكمل نظام التعليم الأساسى تطبيقه فى السنة الدراسية ٩٤ / ٩٥ .

وفى مصر، تم تقسيم التعليم الابتدائى إلى مستويين: أولهما يضم الصفوف الثلاث الأولى. أما المستوى الثانى فيضم الصفوف الرابع والخامس والسادس وذلك إبتداء من العام الدراسى ٩٩ / ٢٠٠٠ مع عقد اختبار مستوى فى نهاية كل من الصفين الثالث والسادس.

(٣) استحداث تخصصات و شعب وفروع جديدة :

فى نطاق هذا التوجه، تم بالسعودية إيجاد أربعة أقسام من الصفين الثانى والثالث الثانويين وهى: العلوم الشرعية والعربية - العلوم الإدارية والإجتماعية - العلوم الطبيعية - العلوم التقنية.

وفى مصر، تم إنشاء شعبة بالمدرسة الثانوية الزراعية بدمنهور لإعداد الفنى الأول المتخصص فى الإنتاج الفلاحى.

كما أنشئت شعبة بالمدرسة الثانوية الصناعية البحرية برأس البر لإعداد الفنى الأول المتخصص فى الأعمال البحرية تحت الماء. وانشئت كذلك مدرسة ثانوية صناعية استحدثت بها مقررات لترميم الآثار بالتعاون مع هيئة الآثار المصرية.

كما تم التوسع فى مدارس الإدارة والخدمات بالتعليم التجارى لإعداد الخريجين المتخصصين فى المعاملات التجارية والفندقية والشؤون القانونية والتأمينات التجارية والمشتريات وأعمال المخازن.

وفى مصر كذلك، تم استحداث تخصصات جديدة بالمدارس الصناعية منها: الكترونيات وكمبيوتر وفنى الاتصالات - المعدات الثقيلة - الطباعة - الخزف والصينى والبلاستيك - التحكم الآلى - العدد والاصطمبات - صيانة الأجهزة الطبية - الهندسة الصحية - الهندسة الكهربائية - أعمال الصاج الثقيل - معدات النقل - أجهزة المعامل - المصاعد.

(٤) إدخال مواد جديدة لمناهج التعليم بمراحله المختلفة :

على هذا المستوى سجل فى **الامارات** استحداث أربع حصص دراسية فى خطة المرحلة الابتدائية لتدريس مادة اللغة الانجليزية فى الصفوف الأولى من هذه المرحلة، واستحدثت حصة لمادة التربية الوطنية فى المرحلة الاعدادية بالصفين الأول والثانى. كما استحدثت حصص فى المرحلة الثانوية لتدريس مادة الحاسوب: حصتان فى الصفين الأول والثانى بالمدارس التى تطبق فيها التجربة، مع تعديل لبعض المواد الدراسية (اللغة العربية والتربية الرياضية).

وفى **سوريا** تم إدخال حصتين لمادة اللغة الإنجليزية فى الخطة الدراسية للصفين الخامس والسادس الابتدائى. كما تم إدخال حصتين بنفس المادة فى الخطط الدراسية للصفين الأول والثانى من دور المعلمين، بينما أدخلت مادة المعلوماتية فى الخطط الدراسية للتعليم الثانوى الفنى (التجارى).

وفى **قطر**، اضيفت مادة الحاسب الآلى بمعدل حصتين فى الصفيين الأول والثانى الثانويين وحصة للصف الثالث الثانوى بقسمية العلمى والأدبى.



وفى مصر تم ما يلى:

* تقديم الأنشطة التربوية المشتملة على مهارات التربية البدنية والفنية والموسيقية والمسرحية لتلاميذ التعليم الابتدائى بجميع صفوفه كإستجابة لمتطلبات نمو الطفل فى المرحلة العمرية التى تتوافق مع مرحلة الالتحاق بالتعليم الابتدائى.
* البدء بإدخال تعليم اللغة الانجليزية أو غيرها من اللغات الاجنبية بداية من الصف الرابع الابتدائى.
* تخصيص فترة زمنية مستقلة ومحددة للمكتبة المدرسية الشاملة لإوعية المعلومات المتنوعة ومصادر المعرفة المختلفة بحيث يستخدمها التلاميذ فى الحصول بأنفسهم على المعلومات من المصادر الصحيحة ويتدربون على حب القراءة.
* اضيفت حصة للمكتبة فى خطة الدراسة بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى للمكفوفين وللصم وضعاف السمع وذلك لإتاحة الفرصة للتلاميذ لإشباع هواياتهم فى مجال الثقافة والانشطة الثقافية.
* اضيفت حصة فى الخطة الدراسية لتدريس مادة الخط العربى لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى كمادة مستقلة عن مادة اللغة العربية.
* تدريس مادة الصيانة والترميمات كمجال عملى تطبيقى فى الصفين السابع والثامن بمدارس الأمل للصم وضعاف السمع والصف الرابع بمدارس النور للمكفوفين.

(٥) إعادة تنظيم الامتحانات :

ألغت **تونس** المقابلة الشخصية التى كانت تشترط للالتحاق بالسنة الأولى من التعليم الثانوى وألغى الامتحان التجريبى فى نهاية السنة السادسة من التعليم الأساسى للتخفيف من ضغط الامتحانات على التلاميذ. وتم من ناحية أخرى إقرار شعبتين جديدتين فى نظام الباكالوريا هما: شعبة الاقتصاد والتصرف وشعبة التقنية مقابل إلغاء إمتحان شهادة التقنى.

وشهدت **قطر** تعديل نظام الامتحانات للمراحل التعليمية الثلاث فى ضوء التوجهات الجديدة للوزارة كالأخذ بنظام الفصلين الدراسيين وارتباط بعض مناهج المواد المدرسية، كالرياضيات والعلوم، بمناهج دول الخليج العربية وإدخال مواد دراسية جديدة مثل الحاسوب وتعديل بعضها كدمج الميكانيك فى الفيزياء، والأخذ بالتوجهات التربوية الحديثة فى مجال تكامل بعض مناهج المواد الدراسية كالتربية الإسلامية واللغة العربية والاجتماعيات.

وفى **الكويت** أدخل نظام الفصلين فى المرحلة الثانوية (النظام العادى) والمدارس المتوسطة، وقد نتج عنه إجراء اختبارات لكل فصل دراسى على حدة.

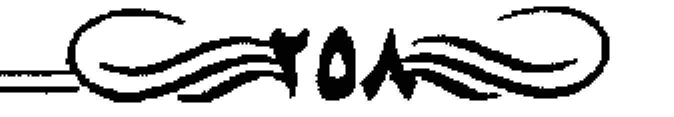
وفى **مصر** تقرر عقد اختبار مستوى فى نهاية كل من الصفين الثالث والخامس حالياً والسادس مستقبلاً للتأكد من اكتساب المهارات الأساسية فى القراءة والكتابة والرياضيات فى الصف الثالث للتأكد من الانطلاق فيها فى نهاية الصف الخامس أو السادس ، منعاً للإرتداد للأمية ... ويشترط أن تكون هذه الاختبارات على مستوى المديريات التعليمية.

وتقرر فى المغرب تقويم مكتسبات التلاميذ فى السنوات ٤-٧-٩ الأساسية وفى الأولى الثانوية.

(٦) إدخال نظم وتقنيات تقويم جديدة:

تم فى الإمارات الأخذ بنماذج الأسئلة الموضوعية المتنوعة حتى تغطى عناصر متعددة من المادة وتمكن من القياس الموضوعى لكافة مستويات التذكر، والفهم والتحليل. كما تم تضمين التقويم أساليب تقيس كافة جوانب الشخصية المتكاملة للمتعلم من الأنشطة والجوانب الشفهية والتحريرية وتحديد قدر كل جانب منها فى فرعيات التقويم.

وفى ***البحرين*** شرع فى العمل بنظام التقويم التربوى فى التعليم الثانوى (نظام الساعات المعتمدة) ابتداء من العام الدراسى ٩٥/٩٦ والذى بموجبه يتم تقويم عمل الطالب على أساس:



* تقويم داخلي من قبل المعلم، والذى يتم من خلال التقويم التكوينى التشخيصى المستمر ويخصص له ٣٠٪ من العلامة القصوى.
* تقويم داخلى مدرسى عن طريق امتحان يجرى حوالى منتصف الفصل ويبنى بكامله على التقويم التكوينى بمختلف بدائله ويخصص له ٢٠٪، وتقويم خارجى وهو تقويم تجميعى اجمالى يتم من خلال اختبار ويجرى فى اواخر الفصل وتشرف عليه الوزارة ويخصص له ٥٠٪ من العلامة القصوى شريطة أن يحصل المتعلم منها مالا يقل عن ٢٠٪ من مجموع علامات التقويم الداخلى والمدرسى ، ومالا يقل عن ٢٠٪ فى التقويم التجميعى التلخيصى.

وتم من ناحية اخرى، تجريب نظلم التقويم التربوى فى التعليم الاساسى على عينة ممثلة من عشر مدارس اساسية فى البحرين (صفوف الحلقة الأولى) ويتبنى نظام التقويم التربوى استخدام التقويم التكوينى التشخيصى التصحيحى اسلوباً لتمكين جميع الطلبة من الوصول إلى إتقان الكفايات الاساسية المؤتلفة والمتكاملة للحلقة الأولى فى التعليم الأساسى.

وتم فى **سوريا** تطوير تقنيات الأسئلة لإمتحانات الشهادات الرسمية

أما فى **عمان** فقد وضعت مواصفات للورقة الامتحانية لصفوف النقل والشهادات العامة، وتم تطوير نظام تصحيح اوراق إجابات الطلبة تمشياً مع المستجدات التربوية فى نظم القياس والتقويم.

وفى **قطر**، شكلت فرق عمل لوضع نماذج لفقرات اختبارية فى بعض المواد المدرسية تحت اشراف خبير زائر متخصص. كما اعدت دراسات وبحوث ونماذج حول الاختبارات التحصيلية فى مختلف المواد المدرسية وفى مجالات القياس والتقويم المختلفة.

(٧) التطور في مجال اعداد المعلمين :

تجسمت الانجازات المتصلة بهذا المجال فى المظاهر التالية:

* وضع خطط تدريب على المدى المتوسط والمدى البعيد بحيث تشمل جميع

المعلمين وتكون محيطة بكل المواضيع المتصلة بعملهم الميدانى.

* تنفيذ برامج لدورات تدريبية ومشاغل موجهة لمختلف أصناف العاملين فى التعليم تناولت موضوعات متنوعة واهتمت بجل مواد التدريس.

* إنشاء معاهد لإعداد المعلمين ومراكز للتدريب، تخريج المعلمين الذين يحتاجهم النظام التربوى فى مختلف المستويات وفى كل الإختصاصات، تطوير نظام الاعداد قبل الخدمه للمعلمين.

خطط للتدريب :

تم فى الإمارات وضع خطة خمسية للتدريب (٩٢/٩٣ - ٩٦/٩٧) وفق برنامج تتابعى بنائى مستمر بحيث تستند أعوامها الخمسة إلى ما يتم تنفيذه فى كل عام على حدة وعلى ما سبقه من خبرات تدريبية.

وفى قطر وضعت وزارة التربية والتعليم خطة لتدريب المعلمين والمعلمات مما يساعد على إعدادهم إعداداً كافياً يمكنهم من أداء مهمتهم على الوجه الأكمل. وهذه الخطة التدريبية تتيح الفرص لجميع المعلمين بالمرور بالخبرات المطلوبة فيما يتعلق بالمناهج الجديدة والكتب الدراسية المطورة. ويتزامن عقد الدورات التدريبية للمعلمين مع تجريب وتطبيق هذه المناهج ويتم التدريب فى هذه الدورات على:

* تفهم فلسفة المنهج الجديد أو المطور ومبررات الأخذ به.
* كيفية صياغة الأهداف العامة والسلوكية (المعرفية، المهارية، الوجدانية).
* مهارة تحليل المحتوى والحقائق والمفاهيم والإتجاهات والقيم.
* استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وطرائق التدريس.
* التخطيط للأنشطة التعليمية وتصميم الوسائل التعليمية.
* بناء التقويم وكيفية وضع الاختبارات التحصيلية وأساليب التقويم المختلفة.

وللتدريب أساليب متنوعة ومتعددة منها (المحاضرات النظرية - الحوار والمناقشة - ورش العمل والتجريب العملى) حيث يقوم بتنفيذها نخبة من التربويين من وزارة التربية والتعليم وجامعة قطر كما يمكن الاستعانة بالخبرات الخارجية فى حالة تواجدها فى الدولة.



وفى **مصر** قامت الوزارة لأول مرة بوضع خطة لإيفاد المدرسين للتدريب فى الخارج فى المجالات المختلفة على الجديد فى التربية والطرق الحديثة للتدريس وكيفية استخدام التكنولوچيا المتطورة كأدوات تعليمية معينة على أن تكون مدة التدريب أربعة أشهر بكل بعثة تدريبية وذلك بدءاً من العام الدراسى ٩٤/٩٣ وقد تم إيفاد تلك البعثات التدريبية الى الولايات المتحدة الامريكية والمملكة المتحدة وفرنسا، وقد بلغ عدد المعلمين الموفودين للتدريب فى جامعات تلك الدول خلال العامين الدراسيين ٩٤/٩٣ و ٩٥/٩٤ (٩٣٩) معلماً. وقد تقرر زيادة عدد المدرسين المبعوثين خلال العام ٩٦/٩٥ إلى ١٠٠٠ مدرس سنوياً.

فى مصر أيضًا صدر قرار وزارى (رقم ٨٥ بتاريخ ١٣ / ٩ / ٩٤) بشأن إلحاق مدرسى اللغتين الإنجليزية والفرنسية غير المتخصصين بكليات التربية للحصول على درجة الليسانس فى اللغة الفرنسية أو الانجليزية و التربية. كما شكلت لجنة عليا للتدريب برئاسة وزير التربية والتعليم تتلخص مهامها فى:

* وضع السياسة العامة للتدريب بوزارة التربية والتعليم بما يتماشى مع السياسة التعليمية.
* وضع أسس تخطيط البرامج التدريبية بما يكفل التنسيق بين الأجهزة والإدارات المختلفة.
* متابعة تنفيذ السياسة العامة للتدريب.

كما تم كذلك فى إنشاء مركز التطوير التكنولوچى كوعاء يشمل خطط التطوير التكنولوچى فى كافة قطاعات وزارة التربية والتعليم، واستحدث أيضاً المركز الموحد لمعلومات التعليم ودعم إتخاذ القرار التعليمى.

أهم البرامج والدورات التدريبية المنفذة في البلاد العربية :

تم فى الإمارات إعداد وتطبيق برامج للانتساب الموجه لخريجى التأهيل التربوى والتحاقهم ببرنامج جامعى لتأهيلهم أكاديمياً وتربوياً. كما عقدت دورات وبرامج تدريبية لمنفذى المناهج والكتب الجديدة والمطورة لتمكينهم من القيام بدورهم المرتقب فى ضوء فلسفة المناهج وأهدافها ومحاورها وأساليب عرضها.

وفى البحرين نفذت وزارة التربية والتعليم خلال عامى ١٩٩٤/١٩٩٥ العديد من البرامج والدورات التدريبية المتنوعة القصيرة والطويلة المدى لمعلمى ومعلمات المراحل التعليمية المختلفة، من أهمها ما يلى:

البرامج والدورات الطويلة:

* برنامج دبلوم التعليم الابتدائى لمعلمى ومعلمات التربية الإسلامية واللغة العربية والمواد الإجتماعية والرياضيات والعلوم.
* برنامج رفع الكفاءة اللغوية لدى معلمى ومعلمات اللغة العربية فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى.
* برنامج رفع الكفاءة فى اللغة الإنجليزية لدى معلمى ومعلمات اللغة الإنجليزية الجامعيين.
* برنامج رفع الكفاءة فى اللغة الإنجليزية لدى معلمى ومعلمات اللغة الانجليزية غير الجامعيين.
* برنامج التدريب الشامل فى الرياضيات لمعلمى ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الإعدادية غير المتخصصين فى الرياضيات.
* برنامج التأهيل الأكاديمى فى مادتى التاريخ والجغرافيا لمعلمات المواد الاجتماعية بمرحلتى محو الأمية والمتابعة.
* برنامج التأهيل الأكاديمى فى اللغة العربية لمعلمات اللغة العربية بالتعليم الخاص.
* برنامج استخدام الحاسوب فى التعليم الثانوى (مبادئ برمجة الحاسوب).

الدورات التدريبية القصيرة:

* الدورة التدريبية الثامنة لمعلمى ومعلمات نظام الفصل المستجدين.
* الدورة التدريبية الأولى لمعلمى ومعلمات الصف السادس الابتدائى والصف الثالث الاعاداد حول المنهج المطور للمواد الاجتماعية.
* الدورة التمهيدية فى منهجية إعداد وتطبيق ادلة تدريس المقررات التخصصية فى التعليم الصناعى.

* الدورة التدريبية العملية لمقرر التمرينات الفنية والتعبير الحركى لمعلمات التربية الرياضية بالتعليم الثانوى.

*** عقدت الوزارة كذلك العديد من الدورات التدريبية التخصصية للمتقدمين للوظائف التعليمية الذين لم يحصلوا على المعدل المطلوب فى اختبار تحديد المستوى عند التقدم للوظائف منها:**

* دورات تدريبية فى الرياضيات والكيمياء والأحياء والمواد الاجتماعية للمعلمين المستجدين كلاً حسب تخصصه.
* دورة تدريبية لرفع الكفاءة فى اللغة الإنجليزية.

وفى **سوريا** تم تنفيذ دورات طويلة كدورات «التدريب المستمر» ودورات نوعية مثل الرياضيات واللغة العربية ودورات تقوية وتنفذ هذه الدورات كل عام للمعلمين الجدد وفق خطة سنوية.

كما تم العمل على تحسين الدورات التدريبية وتنويعها لسد الثغرات فى إعداد المعلمين.

وفى **عمان**، عقد عدد من المشاغل خلال عام ٩٤/٩٥ على المستويين المركزى والمحلى لتدريب المعلمين وتأهيلهم (أمثلة: التخطيط للنمو المهنى للعاملين فى الميدان التربوى - مشغل تجديدى للمعلمين الجدد على مستوى المناطق التعليمية- مشغل لمعلمى التربية الإسلامية - مشاغل عقدتها المناطق التعليمية فى مجال صياغة الأهداف والتفاعل الصفى والتقويم والتخطيط للدروس..).

كما تم تنفيذ دورتى الادارة المدرسية والتوجيه التربوى اللتين تعقدان لإعداد كوادر عمانية فى مجال الإدارة والتوجيه.

ونفذ كذلك برنامج توحيد المؤهلات لرفع مستوى المعلمين الحاصلين على مؤهل أدنى من مؤهل الكليات المتوسطة الى مستوى مؤهل تلك الكليات.

وفى **الكويت** نفذت البرامج والدورات التدريبية التالية:

* تدريب المعلمين الوافدين على نظم ولوائح وطبيعة نظام المقررات فى المدارس الثانوية.



* تدريب المعلمين الوافدين على مادة الرياضيات المعاصرة.
* عقد دورات تدريبية على مواد اكسفورد فى اللغة الانجليزيية بالمرحلة الإعدادية
* تنظيم دراسة مسائية لمدة عامين لتأهيل المدرسين من حملة الدرجة الجامعية بدون مؤهل تربوى وذلك من أجل الحصول على الدبلوم العام فى التربية.

وفى **المغرب** تمت مراجعة برنامج التكوين فى المواد التالية: الاجتماعات (١٩٩٤) - الرياضيات (١٩٩٤) - اللغة الفرنسية (١٩٩٥)، مع إدخال المفاهيم الخاصة بالتربية السكانية والمحافظة على البيئة.

وفى مصر تم توفير برامج التعليم المفتوح والتعليم عن بعد فى معاهد وكليات التربية بالتعاون مع وزارة التربية وجهاز التليفزيون لتدريب معلمى التعليم الابتدائى القائمين بالعمل لرفع مستوى ادائهم وإكسابهم الجديد فى العلوم التربوية واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم وفى المواد الدراسية وجوانب التطوير التى تجرى فى التعليم الابتدائى.

كما عقدت برامج تدريبية داخلية لرفع المستوى العلمى للمعلم فى المجالات المستحدثة. وقد بلغ عدد البرامج التدريبية التى نظمت فى العام الدراسى ٩٤/٩٣ (١٨٨) برنامجاً استفاد منها ١٥٧٠٣ معلم وموجه وفى العام الدراسى ٩٥/٩٤ تم تنفيذ ١٧٣ برنامجاً استفاد منها ٩٧٣٣ معلماً وموجهاً.

إنشاء مراكز للتدريب :

تم فى الامارات إقامة مركز متخصص للتدريب التربوى ليوفر المناخ الملائم لبناء الخبرات وتنظيمها والبيئة المناسبة للتعليم والتطبيق العلمى خلال الدورات التدريبية.

أما فى سوريا فقد تم التوسع فى مراكز التدريب التربوى.

وفى ليبيا افتتحت منذ سنة ١٩٩٥ معاهد عليا للمعلمين مدة الدراسة بها ثلاث سنوات بعد الثانوية العامة يتولى خريجوها التدريس فى مرحلة التعليم الأساسى.



وتم فى مصر إنشاء شعبة لإعداد مدرسى الآلة الكاتبة بالتعليم التجارى بكليات التربية، وذلك لسد العجز فى اعضاء هيئة تدريس هذه المادة، وقد تخرج من هذه الشعبة ٣٣٠ طالباً وطالبة فى العام الدراسى ٩٥/٩٤، كما يوجد ٥ مراكز متخصصة للتدريب على مستوى الجمهورية ، وجارى إنشاء مركزين أخرين بالصعيد بخلاف مركز أسيوط ومركز آخر بمدينة دمنهور .

تخريج المعلمين:

تم فى الامارات تخريج ٥٠٠٠ معلم ومعلمة (من خريجى المرحلة الثانوية) من برامج التأهيل التربوى فى اختصاصات المواد الدراسية المنفصلة أو معلم الفصل، ومعلمة رياض الأطفال، وأمناء المختبرات والمكتبات والسكرتارية بتعاون مشترك بين وزارة التربية والتعليم وجامعة الإمارات.

ووفرت مصر معلمين للفئات ذات الاحتياجات الخاصة حتى يتسنى توفير أسباب العدالة الإجتماعية بين كل الأطفال من خلال تكافؤ الفرص التعليمية بين الموهوبين والأسوياء والمعاقين والمتخلفين دراسياً. وتم فى المغرب تكوين وتخريج ٤٨٥٩ معلماً سنة ١٩٩٤ و ٤٣٥٢ معلماً سنة ١٩٩٥ .

ويجرى فى موريتانيا تخريج معلمين مساعدين بعد سنة من التكوين فى مدارس تكوين المعلمين.

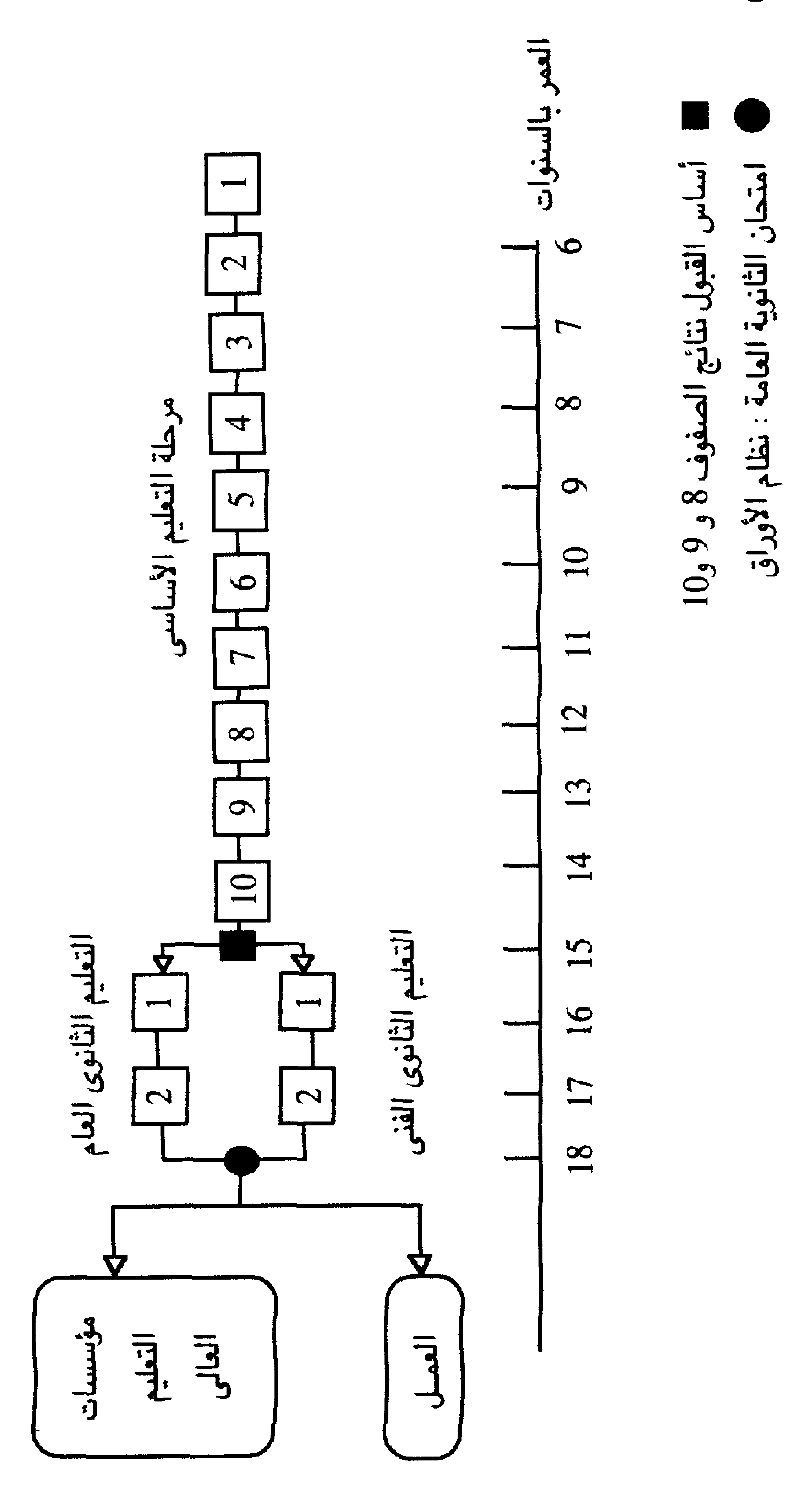
تطوير نظام إعداد المعلمين:

تم فى مصر تطوير نظام إعداد معلم التعليم الابتدائى بحيث يتم إعداد معلم متخصص لرياض الأطفال، وإعداد معلم متخصص للصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائى وتخصيص معلم مادة من مواد الدراسة يصلح للتدريس بالصفين الرابع والخامس من المرحلة الابتدائية وكذلك للتدريس بالمرحلة الاعدادية فى نفس الوقت.

وفيما يلى السلم التعليمى فى بعض الدول العربية:



السلم التعليمى بالملكة الاردنية الهاشمية :



السلم التعليمى بالمملكة الاردنية الهاشمية

السلم التعليمى بدولة الإمارات العربية :

المرحلة الابتدائية: 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6

المرحلة الإعدادية: 1 - 2 - 3

المرحلة الإعدادية: 1 - 2 - 3

الثانوية الدينية: 1 - علمى 2 - 3 / أدبى 2 - 3

الثانوية العامة: 1 - علمى 10 - 3 / أدبى 2 - 2

الثانوية الصناعية: 1 - 2 - 3

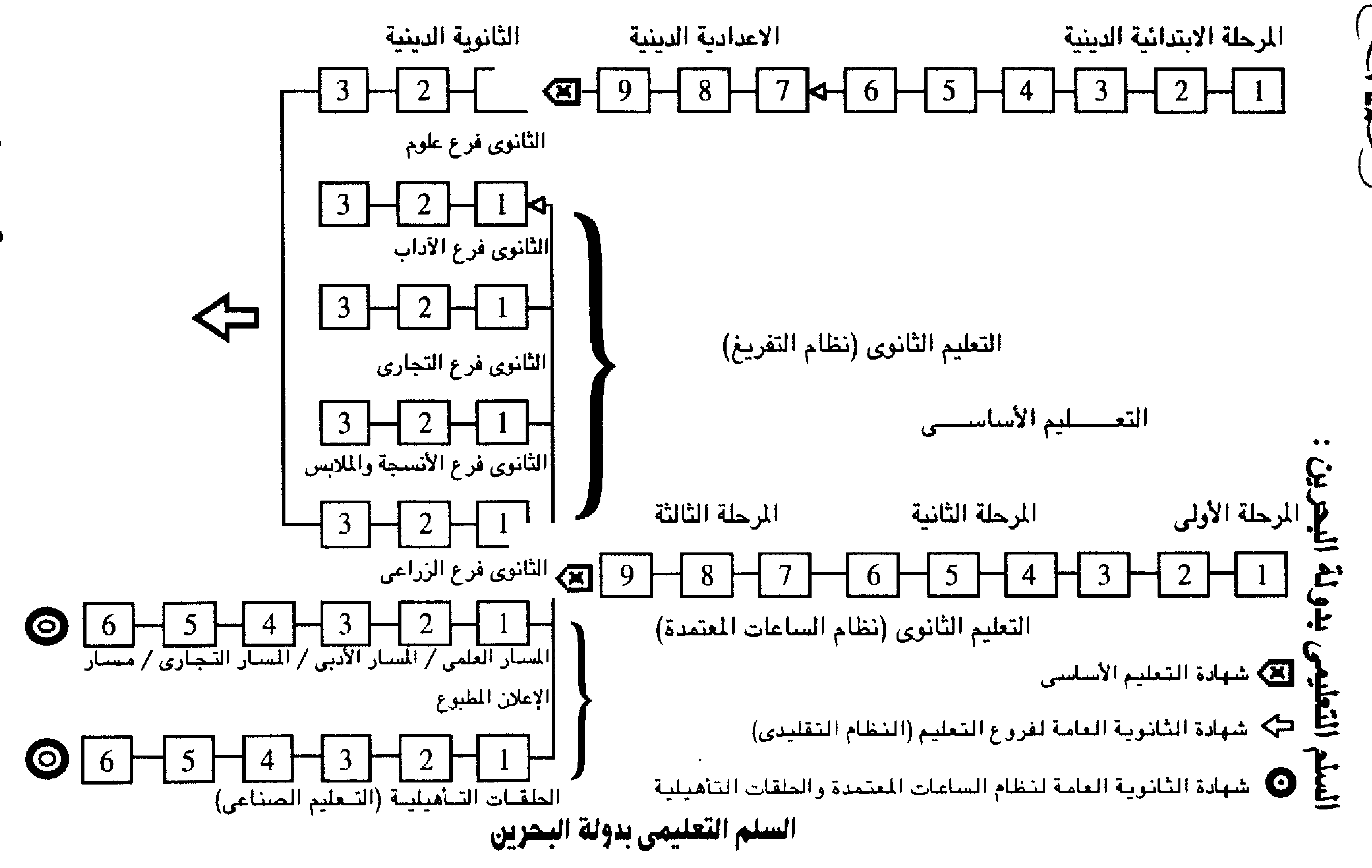
الثانوية التجارية: 1 - 2 - 3

الثانوية الزراعية: 1 - 2 - 3

المرحلة الجامعية والعليا

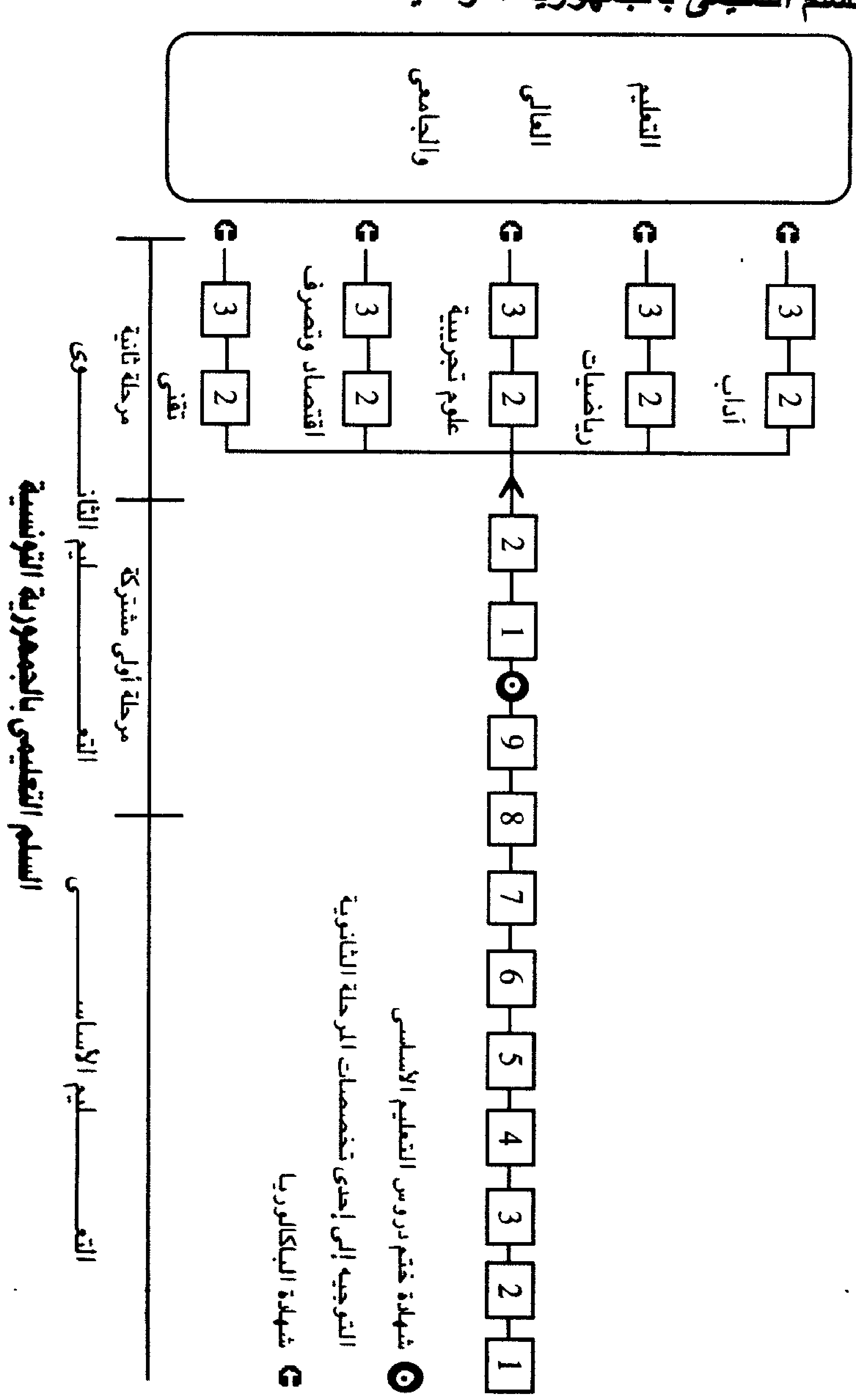
السلم التعليمى بدولة الإمارات العربية

السلم التعليمى بدولة البحرين :



السلم التعليمى بدولة البحرين

السلم التعليمى بالجمهورية التونسية :



السلم التعليمى فى المملكة العربية السعودية :

السلم التعليمى فى المملكة العربية السعودية

التعليم الفنى

التعليم الدينى

التعليم العــام

كليات المعلمين

كليات تقنية متوسطة أو مطورة

تعليم جامعى أو عالى

علمى

أدبى

شريعة ولغة

علوم طبيعية

تقنى واجتماعية

اسرية

ثانوى

متوسط عام

ابتدائى عام

تمهيدى

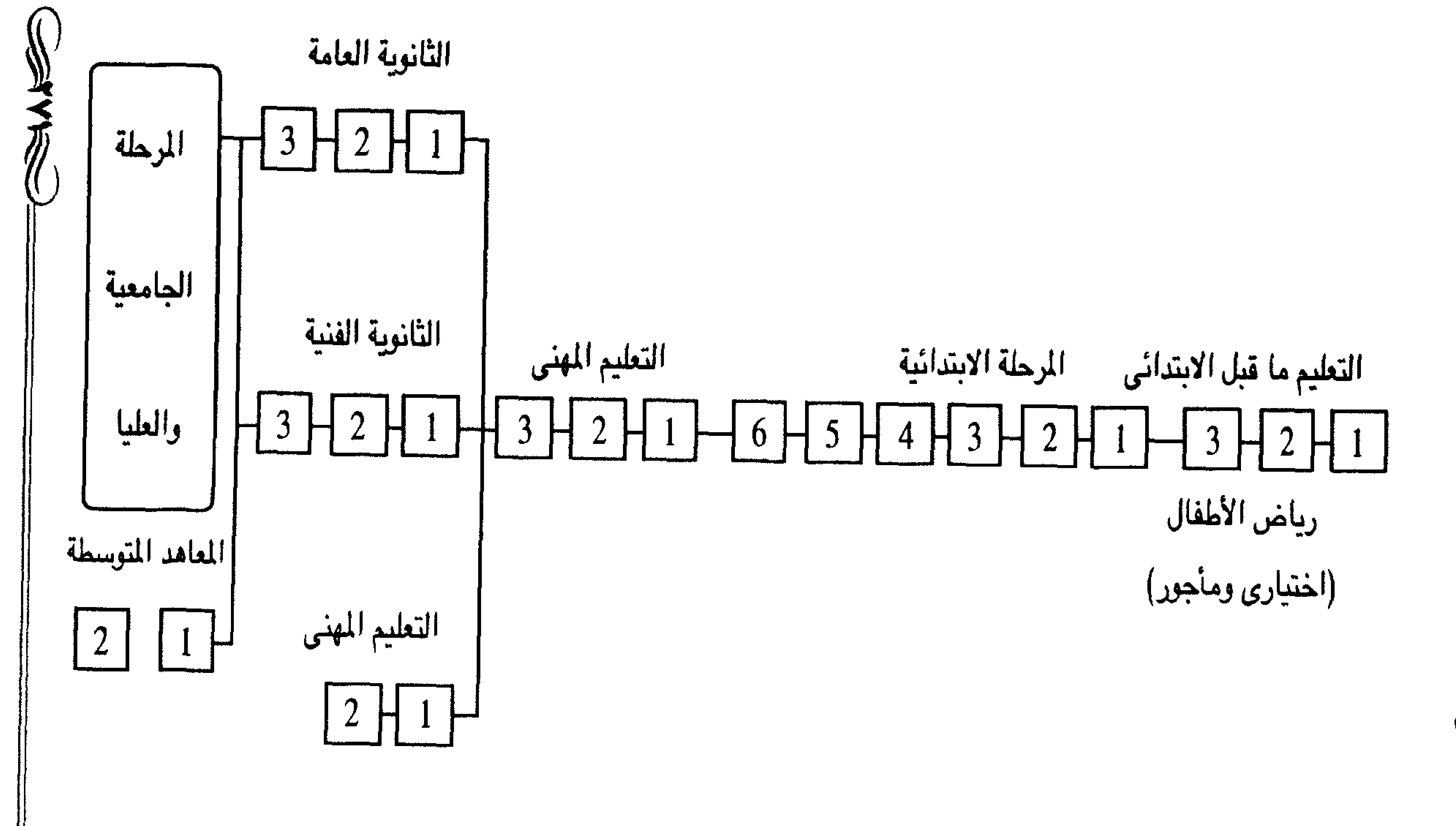
البيت أو روضة حضانة

السن

أقل من ٤

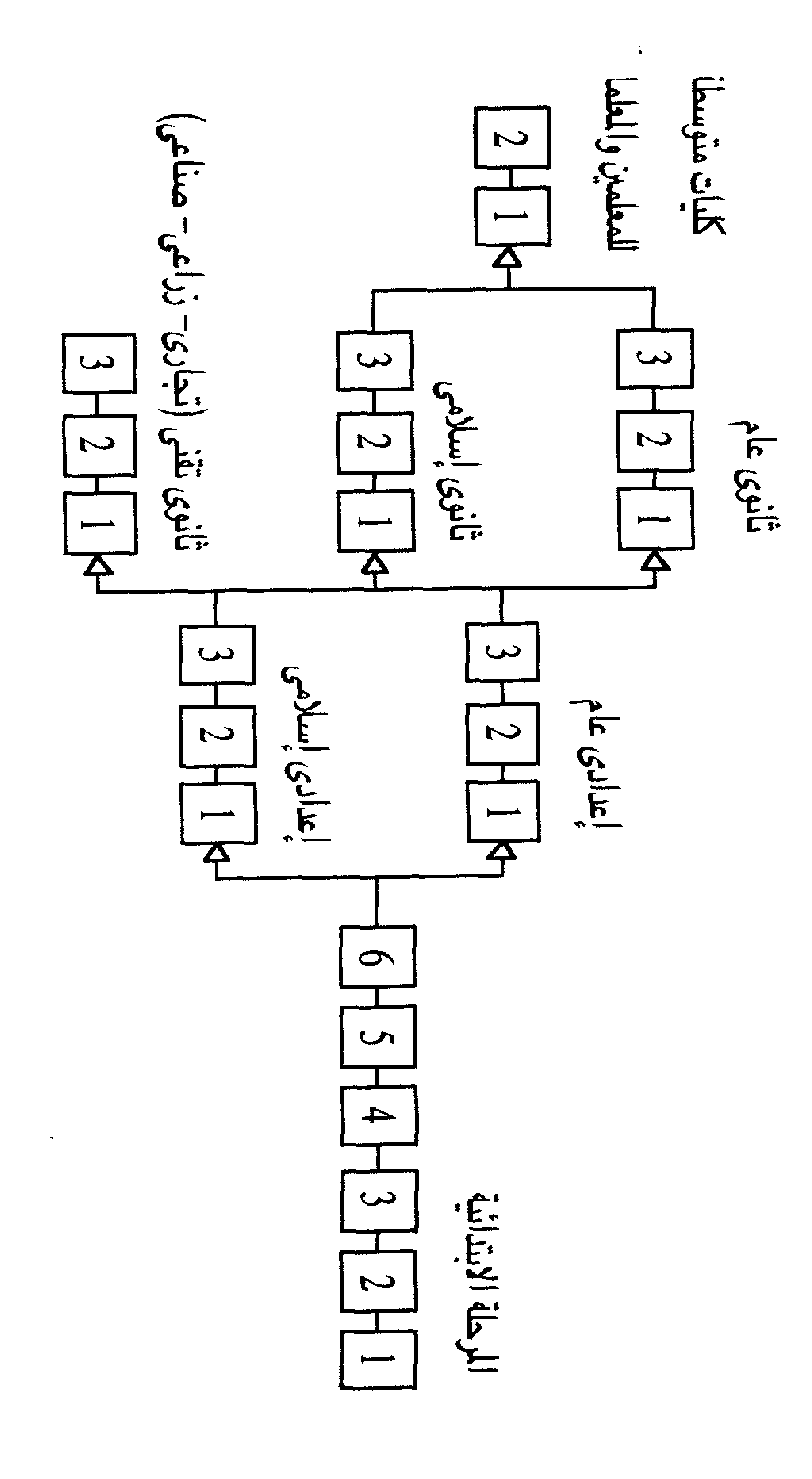
٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠ ١١ ١٢ ١٣ ١٤ ١٥ ١٦ ١٧ ١٨ ١٩ ٢٠ ٢١ ٢٢ ٢٣

السلم التعليمى بالجمهورية العربية السورية :



السلم التعليمى بالجمهورية العربية السورية

السلم التعلمى بسلطنة عمان :



السلم التعليمى بسلطنة عمان

السلم التعليمى بدولة قطر :

المرحلة المتوسطة
1 2 3
المرحلة المتوسطة الدينية
1 2 3
الثانوى الصناعى
1 2 3
الثانوى العام
1
الأدبى
2 3
العلمى
2 3
الثانوى الدينى
1
الأدبى
2 3
العلمى
2 3
الجامعات
جامعة قطر
الجامعات
1 2
معهد اللغات
1 2
معهد الإدارة

التحليل المنهجى المقارن لنظم التعليم فى الوطن العربى باستخدام منهج القوى والعوامل التلقائية

(١) الواقع العربى المعاصر

١ - **جغرافياً** : يمثل الوطن العربى وحدة جغرافية ، فهو يقع فى إقليم مناخى واحد ولا تفصل بين دولة حواجز جغرافية كالأنهار والبحار مما يؤدى إلى سهولة التواصل .

٢ - **تاريخياً** : يشكل الوطن العربى وحدة تاريخية تتمثل فى تعرض بلدانه جميعها للاحتلال سواء العثمانى أو الأجنبى ، كما يجمعه سمات الحضارة العربية الأصيلة .

٣ - **لغوياً** : يشكل الوطن العربى وحدة لغوية تتمثل فى سيادة اللغة العربية رغم وجود عدد من المشكلات فى جنوب السودان - بلاد المغرب العربى إلا أن اللغة العربية تسود وكانت من أهم عوامل التماسك والوحدة .

٤ - **سياسياً** : يعانى الوطن العربى من التجزئة السياسية والاتجاهات الفردية ومحاولة الدول العظمى لاستقطاب الدول العربية مما يؤدى إلى الضعف السياسى .

٥ - **اقتصادياً** : يعانى الوطن العربى من فشله من الاستفادة الكاملة من ثرواته الطبيعية مما يؤدى إلى التخلف الاقتصادى .

٦ - **اجتماعياً** : تنحاز الطبقية فى الوطن العربى لفئة مترفة غنية هى فئة الحكام والمستثمرين مما يؤدى إلى عدم وجود عدالة اجتماعية .

٧ - **عرقياً** : الوطن العربى من عِرق واحد أو جنس واحد هو الجنس السامى .

٨ - إهمال تنمية المناطق الريفية والانحياز نحو المدن ، مما يؤدى إلى زيادة تخلف الريف وانتشار الأمية به .

٩ - عدم الاستفادة من العلم والتكنولوچيا الحديثة والاكتفاء بالنقل والانبهار بها دون المشاركة فى صنعها .



١٠- ارتفاع نسبة الزيادة السكانية فى الوطن العربى .

١١- ضعف مساهمة المرأة العربية فى تطوير المجتمع .

١٢- تخلف المؤسسات الاجتماعية وقهر الحريات .

(٢) السمات العامة للتعليم فى الوطن العربى

(١) غياب الفلسفة التربوية الواضحة :

(أ) فلا يمكننا القول أن للوطن العربى فلسفة واضحة يسير عليها نظرًا لظروف الاحتلال - فنجد فى أمريكا ← الفلسفة برجماتية وينعكس ذلك على النظام القائم ، فهناك حرية اختيار وتنافس وتنوع .

- كوريا - روسيا - الصين ← فلسفة ماركسية ، فنجد لا طبقية ، لا تعليم خاص ولادينى .

- وفى إنجلترا ← فلسفة واقعية وينعكس ذلك على التعليم ، فلا معرفة منزلة من الوحى وإنما المعرفة مصدرها العالم الطبيعى .

(ب) أما فى الوطن العربى ، فنجد أنه خضع للاحتلال فترة طويلة .

العراق - مصر - السودان ← احتلال بريطانى وتأثر بالفلسفة الواقعية الدينية .

دول المغرب العربى ← احتلال فرنسى وتأثر بالفلسفة الطبيعية .

(جـ) وبلا شك فإن المحتل يفرض فلسفته على الدول المحتلة ولكن الدول العربية دول يشكل الدين نمطها الأساسى ، لذا حدث صراع طمس معالم النظرية التربوية ، وبالتالى يخرج لنا من النظام التعليمى أفراد غير محددى الهوية ، فهل نحن أصحاب فلسفة واقعية أم دينية .

(د) لذا لا بد لنا من فلسفة تحاول التوفيق ما بين الروح والعقل ، ولقد فطنت تركيا إلى تلك المشكلة ففصلت بين الحقيقة العلمية والدينية ، إلا أننا لا نستطيع ، فالمشرق العربى مهد الأديان .

(هـ) ومعالم الفلسفة التوفيقية نجدها فى القرآن ﴿أفلا تعقلون﴾ ، ﴿ويسألونك عن الروح قل الروح من أمر ربى﴾ .



(و) أهمية وجود فلسفة تربوية واضحة :

١ - تحقيق التماسك القومي ← فطالما وجد الأفراد فلسفة واحدة تجمعهم حدث تماسك بينهم ، وبالتالي تحقق تماسك المجتمع .

٢ - القضاء على الانحرافات الفكرية والإرهاب ← فغياب الفلسفة التربوية يؤدى إلى تعدد الآراء فى المجتمع وتظهر جماعات متعددة لكل منها رأى تحاول فرضه على باقى الجماعات فيحدث صراع وإرهاب .

فمثلاً فى المجتمع الاشتراكى ← لا يوجد صراع ؛ لأن الأفراد اتفقوا أن لا طبقية - لا تعليم خاص - لا تعليم دينى ، إذن نظرًا لوجود الفلسفة الواحدة حدث الاستقرار .

٣ - تحديد الهدف إجرائياً ← بمعنى أننا سنتمكن عند وجود فلسفة واضحة من تحديد الهدف بما يمكننا من قياس المخرج التعليمى .

(٢) انتشار الأمية : تؤكد الإحصاءات فشل الوطن العربى فى محو الأمية كماً ونوعاً ، ولكن ذلك لا بد من تغييره ومقاومة الأمية وليس بمعناها الضيق (القراءة - الكتابة) بل بمفهومها الواسع وأبعادها الثقافية والحضارية والاجتماعية .

(٣) تأخر تعليم المرأة : بدأ تعليم المرأة فى مصر عام ١٨٧٤ ، بينما فى الدول العربية ١٩٣٠ ، مما أدى إلى زيادة نسبة البنين على البنات فى التعليم العام ، كما أدى إلى انتشار الأمية بين النساء العربيات .

- فنجد فى مصر نسبة البنات إلى البنين فى التعليم العام ٤٠ : ٦٠٪ .

- وتحاول بعض الدول التغلب على ذلك وبالفعل نجحت سوريا وتونس فى ذلك ، فنسبة البنات فى التعليم العام فى كل منهما أعلى من نسبة البنين ، سوريا ٥٢٪ ، وهذا هو الطبيعى ؛ لأنه يؤيد ما تنشره الأبحاث السكانية من أن الذكر أقل مقاومة للأمراض من الأنثى لذا تكثر نسبة الوفيات بين الأطفال الذكور الرضع .



- كما أن الحروب تقع على عاتقهم مما يؤدى إلى موت العديدين فى سن الشباب .

- المرأة أكثر إتزاناً من الناحية الانفعالية مما يقلل من معدل إصابتها بأمراض القلب والسكتة الدماغية .

- وليس من الصحيح أن نرجع تأخر تعليم المرأة إلى الدين بل يرجع ذلك إلى الموروث الاجتماعى ورغبة الرجل فى السيطرة على المرأة .

(٤) **غلبة الكم على الكيف** : يلاحظ على التعليم فى الوطن العربى أنه يهتم بالكم على حساب الجودة ، وذلك نظراً لزيادة الوعى وازدياد الاقبال على التعليم ، فتحاول الدول العربية استيعاب كل المتقدمين ، ونظراً لضعف إمكانياتها وكثرة الحروب يؤدى ذلك إلى ضعف الجودة وضعف مهارات الخريج .

(٥) **الإغراق فى التعليم النظرى دون التقنى** : فالتعليم النظرى أرخص أنوا ع التعليم ؛ لأنه لا يكلف سوى مكان ومعلم وكتاب ، أما التطبيق العملى فيحتاج لإمكانات هائلة ، مثل : توفير المعامل - الأدوات - أجهزة الكمبيوتر.

والمثير للدهشة أنه حتى التجارب العملية يتم تلقينها نظرياً .

ولرفع جودة التعليم فى الوطن العربى يجب إنشاء المعامل - المكتبات - إدخال الكمبيوتر .

٣ – الموازنة :

الخصائص	مصر	الأردن	سوريا	تونس	الجزائر	البحرين	الكويت	السعودية	عمان
١ – التعليم إلزامى	√	√	√	√	√	×	√	×	×
٢ – مدة الإلزام	٩ سنوات	٩ سنوات	٦ سنوات	٩سنوات	٦سنوات	–	٩سنوات	–	–
٣ – نسبة الاستيعاب	٨٦٪	٩٠٪	٩٥٪	٩٠٪	٩٠٪	٩٤٪	١٠٠٪	٩٦٪	٧٥٪
٤ – الاختلاط فى الابتدائى	√	√	√	√	√	√	×	×	×
٥ – تأنيث تعليم المرحلة الأولى	٨٠٪	٦٠٪	٩٤٪	٩٥٪	٨٤٪	٥٠٪	٤٠٪	٣٦٪	٤٠٪
٦ – معدل كثافة الفصول	٤٥ طفل	٣٠ طفل	٣٠ طفل	٢٥ طفل	٣٥ طفل	٣٥	٢٥	٢٥	٣٥
٧ – ميزانية التعليم	١٥٪	١٠٪	١٢٪	١٦٪	٢٠٪	١٢٪	١٤٪	١٢٪	١٢٪
٨ – التعليم الخاص	√	√	√	√	√	√	√	√	√
٩ – التعليم الدينى	√	√	√	×	×	√	√	√	√
التعليم الثانوى :									
١٠– إلزاميته	×	×	×	×	×	×	×	×	×
نسبة الطالبات	٣٨٪	٣٢٪	٥٢٪	٥٤٪	٤٨٪	٤٢٪	٤٠٪	١٨٪	١٨٪
تنوعه	√	√	√	×	√	×	√	√	√
١١– إدارة التعليم مركزية	√	√	√	√	√	√	√	√	√
١٢– الجهة المسئولة عن التعليم									
وزارة تربية ومعارف	√	√	√	√	√	√	√	√	√
وزارة تعليم عالى	√	√	√	√	√	×	√	×	×
١٣– التعليم الثانوى الفنى									
اعداد الطلاب	يزيد ١٠٪	١٤٪	١٧٪	-٦٧٪	٠ ٧٪	١١٪	٢٥٪	ثابت	
عدد المدارس	-٤,٣٪	ثابت	٦٪	-٧٠٪	ثابت	ثابت	١٤٪	ثابت	
١٤– اعداد معلم المرحلة الابتدائية	جامعى	جامعى	متوسط	متوسط	متوسط	جامعى	جامعى	جامعى	جامعى
١٥– السلم التعليمى	٦-٣-٣	١ : ١٠	٣-٦-٣-٣	٩-٢-٢	٦-٤-٣	٦-٣-٣	٦-٣-٣	٦-٣-٣	٦-٣-٣

٤ - الاستنتاج :

١ - هناك بعض الدول العربية ليس بها قوانين لإلزامية التعليم مثل المملكة العربية السعودية والبحرين ، ولكن نسب الاستيعاب بها تفوق دول أخرى تنص تشريعاتها على الإلزام .

٢ - التعليم الخاص يزداد انتشاراً ← تأثير الخصخصة مما يدلنا على أن هذه الدول ليست اشتراكية .

٣ - لم يصل الإلزام فى الوطن العربى إلى المرحلة الثانوية العليا وذلك لجميع الدول .

٤ - لا يوجد توازن بين عدد المدارس وزيادة عدد الطلاب .

٥ - معدل كثافة الفصول عكس جودة التعليم .

٦ - سوريا - تونس - الجزائر - البحرين - الكويت ← هى الدول التى أحدثت توازن فى التعليم ما بين الذكر والأنثى .

٧ - الدولة الوحيدة التى تأخذ بنظام المدارس الشاملة وفقاً للنظام الأمريكى هى البحرين .

٥ - الاستنتاجات العامة :

١ - تقسم الصفوف الابتدائية إلى مستويات تعليمية :

الثلاث صفوف الأولى من التعليم الأساسى ← المرحلة الأولى (معلم فصل)

الثلاث صفوف الأولى من التعليم الأساسى ← المرحلة الثانية (معلم مادة)

أما المرحلة المتوسطة ← فهى الثلاث صفوف المكملة للتعليم الأساسى ، إذن فمصطلح التعليم الأساسى شائع فى الوطن العربى مما يؤكد وجود اتجاه لتوحيد نظم التعليم فى الوطن العربى .

٢ - الارتقاء بمستوى معلم المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعى فيما عدا الدول التى تأثرت بنظام التعليم الفرنسى ، حيث أنه حتى الآن فى فرنسا يتم إعداد معلمى الابتدائى فى المستوى قبل الجامعى .

٣ - إدخال اللغة الإنجليزية فى التعليم الابتدائى من الصف الرابع الابتدائى توجه عام فى جميع الدول العربية .



٤ – لم يؤثر الاستعمار الإنجليزى على تواجد التعليم الدينى ، بينما أثر الاستعمار الفرنسى على وجود التعليم الدينى بسعيه إلى تقليصه .

٥ – لا يصل الإلزام إلى المرحلة الثانوية ، ونلاحظ عدم وجود تكافؤ فرص بين البنين والبنات والفرص الالتحاق بالجامعة أمام كل من الثانوى العام والفنى غير متوازنة .

٦ – إعادة هيكلة ادارات التعليم فى الوطن العربى واستحداث إدارات للتربية البدنية وتعليم الموهوبين .

٧ – استحداث بعض الشعب الجديدة مثل شعب صيانة الحاسب الآلى فى التعليم الفنى المصرى .

٨ – تطوير مناهج العلوم والرياضيات وتوحيدها فى دول الخليج .

٩ – احتساب درجات السنة ضمن درجات تقويم الطلاب فى جميع سنوات النقل.

٦ – الاستنتاج وفقًا للعوامل :

١ – التعليم الإلزامى ومدة الإلزام ← تأثير عامل اقتصادى واجتماعى ، فكلما تقدم المستوى الاقتصادى زادت مدة الإلزام .

وكذلك نلاحظ أن بعض الدول مثل السعودية وعمان لا يوجد بها تعليم إلزامى نظراً لأن الحكم بها تقليدى وراثى .

٢ – الاختلاط فى التعليم الابتدائى ← تأثير عامل اجتماعى ودينى .

٣ – التعليم الخاص ← عامل الفلسفة الاجتماعية والاقتصادية .

٤ – مركزية الادارة ← عامل سياسى واجتماعى .



المراجع

(١) سهير على احمد الجيار، **رسالة تحليلية لتطور التعليم الحديث فى مصر وابعاده الثقافية** رسالة ماچستير غير منشورة (القاهرة: كلية البنات، جامعة عين شمس)، ١٩٧٩.

(٢) نادر فرجانى، هدر الامكانيات : **بحث فى مدى تقدم الشعب العربى نحو غاياته**، (بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية)، ١٩٨٠.

(3) Bensons, Charles, "***Economics in the Making of Educational Policy***" ***The Social Sciences and the comparative Study of Educational Systems***. Ed, by : Fisbook company, 1970.

(٤) اندره سماك (١٩٧٤). **مقاييس الكفاية الداخلية الكمية للتعليم، مجلة التربية الجديدة** (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، السنة الأولى، العدد الثالث، ص ص ١٠٥ - ١٠٦.

(٥) وضيئة محمد احمد ابراهيم، **مراعاة الالزام فى نظامنا التعليمى ومسئولياتها فى تحقيق الكفاية الانتاجية للمواطنين**، رسالة ماچستير غير منشورة، (القاهرة: كلية البنات، جامعة عين شمس)، ١٩٧٣.

(٦) مهنى محمد إبراهيم غنايم (١٩٨٧):" **الانفاق التعليمى وتكلفة الطالب فى التعليم العام بدول الخليج العربى**، (الرياض: مكتب التربية العربى لدول الخليج).

(٧) جواد عنانى (١٩٨٧): **استشراف آفاق التعليم المدرسى فى العالم العربى عام ٢٠٠٠: دراسة اقتصادية أولية، ورقة مقدمة إلى ندوة الرؤى المستقبلية للتعليم فى الوطن العربى**، البحرين من ٣ إلى ٥ اكتوبر ١٩٨٧، ص ص ٩٨ - ١٢٤.

(8) Song, Q, & Chissom, B. S. (1991): Forecasting enrollments with fuzzy time series, ***Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid -South Educational Research Association*** (20th, Lexington, KY, November, 12 - 15, 1991).



(٩) اليونسكو (١٩٩٣): **تقرير عن التربية فى العالم**، (عمان: المكتب الاقليمى لليونسكو).

(10) Westbrook, K. C. (1993): Technology planning: Thinking strategically for planning, ***Educational Planning***, Vol. 9, No. 3, pp. 38 - 47.

(11) Weissman, J. (1994) Enrollment projections: Combining statistics and gut feelings, ***Journal of Applied Research in the Community College***, Vol. 1, No. 2, pp. 143 - 152.

(12) Glenn, A&Gennaro, E. Science and social studies. ***Science Education*** Vol., 5a, No. 1. 1975 pp.85-93 .

(١٣) مكتب التربية العربى لدول الخليج: **تطور المؤشرات الأساسية الكمية فى التعليم العام بدول الخليج العربية**، (الرياض: مكتب التربية العربى لدول الخليج)، ١٤١١ هـ - ١٩٩٠م.

(١٤) مجلس التعاون لدول الخليج العربية - الأمانة العامة: **النشرة الاحصائية السنوية**، ع. الخامس، (الرياض: الأمانة العامة)، ١٩٩٣م: ص ٢٣.

«مركز المعلومات والتوثيق - قسم الاحصاء التربوي، احصاءات التعليم، (البحرين: وزارة التربية والتعليم)، ٩٢/ ١٩٩٣: ص ٥٣.

(١٥) الأمانة العامة (١٩٩٣) **النشرة الاحصائية السنوية ع. الخامس** (الرياض: مجلس التعاون لدول الخليج العربى).

(١٦) مكتب التربية العربى لدول الخليج (١٩٩٠) مرجع سابق ص ١١

(١٧) المعلومات الاحصائية من المصادر التالية:

▲ مجلس التعاون لدول الخليج العربية - الأمانة العامة: النشرة الاحصائية السنوية، ع. الخامس، (الرياض: الأمانة العامة)، ١٩٩٣م: ص ١٨ - ٢٣.

«مركز المعلومات والتوثيق - قسم الاحصاء التربوي، احصاءات التعليم، (البحرين: وزارة التربية والتعليم)، ٩٢/ ١٩٩٣: ص ٥٣.

(١٨) المرجع السابق، ص ٥٢ .

(١٩) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - الحولية العربية للتربية: دراسة



تحليلية عن التطور التربوى فى الوطن العربى (تونس : المنظمة العربية للتربية) ١٩٩٦ .

(٢٠) المرجع السابق ص ١٥

(٢١) الأمانة العامة لمجلس التعاون، (١٩٩٣) ص١٨٠.

(٢٢) المرجع السابق ص ١٨

(٢٣) المرجع السابق ص ١٩

(٢٤) المرجع السابق ص ٢٠

(٢٥) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: **الحولية العربية للتربية**، (تونس: إدارة التربية)، ١٩٩٦ ص ص ٢٥٨ - ٢٦٩.

(٢٧) المرجع السابق ص ٢٢

(٢٨) معهد الموارد العالمية (١٩٩٤): **موارد العالم ٩٢/ ١٩٩٣**، (مصر: مركز الأهرام للترجمة والنشر).

(٢٩) المرجع السابق ص ٣١

(٣٠) المرجع السابق ص ٣٢

(٣١) المرجع السابق ص ٣٣

(٣٢) المرجع السابق ص ٣٤

(33) Weissman, J. Ibid. P. 48.

(٣٤) المرجع السابق ص ٣٧

(٣٥) المرجع السابق ص ٣٨

(36) Porter, A. et. al. (1994): Technology Opporturnities analysis: Integrating technology monitoring, forecasting and assessment with strategic planning, ***SRA Journal***, Vol. 26, No. 2, pp. 21 - 31.

(٣٧) المرجع السابق ص ٤١

(٣٨) المرجع السابق ص ٤٢

(٣٩) المرجع السابق ص ٤٥

(٤٠) المرجع السابق ص ٤٦





الفصل السابع تحليل نظام التعليم فى مصر

(١) المعايير الوطنية للتعليم.
(٢) التطور النوعى للتعليم العام .
(٣) الاتجاهات الحديثة لتطوير التعليم فى مصر.

مقدمة :

شهد نظام التعليم فى مصر تطورات كمية ونوعية منذ نشأته عام ١٨١٢ ، إذ بدأ الاهتمام بربط النظام التعليمى بحاجات المجتمع أو المؤسسة الحاكمة ، فعمد محمد على إلى إنشاء المدارس العليا وإرسال البعثات إلى أوربا الغربية لتوفير الاختصاصين الذين يحتاجهم نظامه وجيشه لخدمة أهدافه فى الاستقلال عن السلطة العثمانية والتوسع فى حدود دولته ، وحينما عجزت المدارس العليا عن تحقيق أهدافها النوعية لتخريج الأخصائيين المطلوبين عمد إلى إنشاء المدارس التجهيزية عام ١٨٢٧ ، ومن ثم المدارس الابتدائية عام ١٨٣٢، فيما عرف بظاهرة الهرم التعليمى المعكوس ، وحينما وقفت الدول الغربية أمام أطماع محمد على وأجبرته على التراجع أغلقت معظم المدارس فى الحلقات الثلاث (العالى - الثانوى - الابتدائى) .

وفى عهد الاحتلال فرضت المصروفات المدرسية على جميع أنواع التعليم فى المراحل المختلفة ، وأصبح التعليم لتخريج موظفين تحتاجهم الدولة وفرض التعليم باللغة الإنجليزية ، وأصبح للصفوة القادرين على دفع نفاقاته ، وعندما تحقق الاستقلال الجزئى بعد تصريح ٢٢ فبراير عام ١٩٢٣ عكست السياسة التعليمية مطالب

المجتمع فى جعل التعليم فى المرحلة الأولى إلزامياً للبنين والبنات بقصد ترقية الشعب ، ولكن الحكومات المتعاقبة عجزت عن تحقيق إلزامية التعليم لجميع أبناء الأمة لنقص الموارد المالية ، واستمر التعليم الثانوى والعالى للصفوة حتى الخمسينات من القرن العشرين، وبعد ثورة يوليو ١٩٥٢ تحققت مجانية التعليم فى جميع مراحله ، وتم التأكيد على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، فازداد الاقبال على التعليم وتوسع كمياً بما أثر على جودته وكيفه ، ونظراً للتحديات الخارجية التى واجهت التوجه القومى للسياسة المصرية والحروب التى خاضها الشعب المصرى، ظهرت العديد من المشكلات التى عانى منها النظام التعليمى مثل تكدس التلاميذ فى الفصول ، النقص فى المبانى المدرسية وتجهيزاتها ، نظام الفترات وتقلص اليوم والعام الدراسى ، والاتجاه إلى الدروس الخصوصية للحصول على نوعية أفضل من التعليم فى ضوء الاعتماد على معيار التحصيل الدراسى كمدخل رئيسى للتعليم الجامعى ، وفى ضوء انخفاض رواتب أعضاء هيئة التدريس حاول النظام التعليمى الحالى تعديل مساره لتحقيق جودة التعليم بالاضافة لمواجهة المشكلات السابقة ، فاستحدثت نظام التعليم الأساسى فى بداية العقد التاسع من القرن العشرين ومد الإلزام حتى الخامسة عشر بحيث أصبح لمدة تسع سنوات ليشمل المرحلتين الابتدائية والاعدادية (٦-٣) ، وشمل التغيير والتطوير التعليم الثانوى العام والفنى وتركز التعديل فى هذه المرحلة على نظام التقويم المتبع فى الثانوية العامة ، بحيث تكون الدراسة عامة فى الصف الأول وتخصيصه فى السنتين التاليتين ، وفى التعليم الثانوى الفنى استحدثت تخصصات ومدارس جديدة تأخذ بنظام الخمس سنوات لتخريج الفنيين الذين تحتاجهم التنمية الاقتصادية للبلاد .

كما تم الاستقرار على توحيد مصادر أعداد المعلمين بحيث يتم ذلك على المستوى الجامعى فى كليات التربية والتربية النوعية .

وفيما يلى سعرض لبعض ملامح التعديل فى نظام التعليم المصرى وتطوره الكمى والنوعى ، والذى يسير وفقاً للفترات الزمنية ٦ ابتدائى ، ٣ إعدادى ، ٣ ثانوى عام، أو ٥ سنوات فنى زراعى أو صناعى أو تجارى، ثم التعليم الجامعى.

أولا : المعايير الوطنيه للتعليم فى مصر

التركيز على المهارات الأساسية :

التعليم الابتدائى فى مصر :

(١) جعل فترة سنتى التعليم فى رياض الأطفال جزءا من التعليم الأساسى الإلزامى. وبالنظر الى الافتقار إلى الموارد فى الوقت الراهن، يمكن الاكتفاء بسنة واحدة من فترة التعليم قبل الابتدائى. وينبغى وضع الخطط لتوفير هذا النوع من التعليم لجميع الأطفال فى مرحلة السن السابقة على التعليم الابتدائى ذكوراً كانوا أم اناثاً وسواء كانوا يعيشون فى مناطق ريفية أو حضرية أو بدوية.

(٢) تقسيم التعليم الابتدائى إلى مرحلتين تشمل الأولى الصفوف الثلاثة الأولى، وتشمل الثانية الصفوف النهائية. وذلك أمر يتفق مع الهدف الخاص بتحصيل المعارف لهذه المرحلة التعليمية، أى اكتساب المهارات الأساسية فى القراءة والكتابة والحساب والتربية الدينية.

(٣) إجراء تقييم فى نهاية المرحلة الأولى للتحقق من أن التلاميذ قد اكتسبوا هذه المهارات الأساسية. وفى نهاية المرحلة الثانية، ينبغى أن يتجه التقييم نحو التحقق من أن التلاميذ قد اتقنوا هذه المهارات وأصبحوا قادرين على استخدامها فى أنشطتهم اليومية.

وبجانب المعايير السابقة هناك مجموعة من المؤشرات تستخدم فى المقارنات الدولية أهمها :

(١) مؤشر التعليم قبل الابتدائي وفرص الألتحاق بالمدرسة :

وهذا المؤشر يعتمد على مجموعة من المحكات منه[١]:



أ) عدد سنوات التعليم النظامى المتوقعة .. فنجدها فى مصر والجزائر ٩,٤ سنة، وفى المغرب ٩,٣ سنة، وفى تونس ١٠,٣ سنة، وفى كندا ١٦ سنة، وفى الولايات المتحدة ١٥,٤ سنة، وفى البحرين ١١,٩ سنة، وفى اليابان ١٣,٣ سنة، وفى الجمهورية السورية ٩,٨ سنة، وفى بلچيكا ١٤,٢ سنة، وألمانيا الموحدة ١٥,٢ سنة، وفى المملكة المتحدة ١٣,٦ سنة.

ب) إجمالى نسب تسجيل الطلاب للفئة العمرية (٦ - ٢٣ سنة) وهى فى مصر للابتدائى ٩٢٪ ، للثانوى بنوعيه ٣٨٪ ، العالى ١٨٪ .

جـ) معدل القبول الظاهرى والذى يبلغ فى مصر حسب احصاءات ١٩٩٠ نسبة ٩٨٪ ، وفى كندا ١١٢٪، ومثلها فى الولايات المتحدة الامريكية، ١٠٤٪ فى الصين، ١٠٢٪ فى اليابان، بينما تبلغ فى المملكة العربية السعوديية ٧٦٪.

هـ) إجمالى نسب التسجيل فى مرحلتى الحضانة والرياض، والتى تبلغ أعلى نسبة لها فى فنزويلا ١٠٣٪، وفى جامايكا ٧٠٪، وفى الجزائر وكوبا ٦٠٪ وفى الولايات المتحدة الامريكية ٥٣٪، وفى مصر ٣٪ فقط.

(٢) مؤشر صافي نسب التسجيل في المستوي الأول من التعليم (الإلزامي)

ويوضح التقرير الخاص بالتربية فى العالم عام ١٩٩٣ بأن أدنى نسب التسجيل توجد فى افريقيا إذ تبلغ فى المتوسط ٢٨٪ بينما يبلغ متوسط نسبة الاستيعاب لهذه المرحلة فى أمريكا الشمالية ٦٢٪ وتبلغ اقصى ارتفاع لها فى دول امريكا الجنوبية إذ تصل فى المتوسط ٧٨٪ بينما تبلغ فى آسيا ٤٣٪ وفى اوروبا ٨٥٪.

ولم يتضمن التقرير هذه النسب فى جمهورية مصر العربية لعدم توافر البيانات عنها. بينما فى مؤشر اجمالى نسب التسجيل لمصر سنة ١٩٩٠ نسبة ٧٨٪ غير محسوباً فيها التسرب.



(٣) مؤشر مدة التعليم الإلزامي[٢]:

وتتراوح هذه المدة فى الدول الافريقية ٦ سنوات لغالبية الدول و١١ سنة كما فى تونس وعدم الإلزامية كما فى بوتسوانا، ناميبيا، كينيا، موريتانيا، موريشيوس، سيراليون، السودان، سوازيلاند، أوغندا.

وفى دول امريكا الشمالية تتراوح هذه المدة (الإلزام) بين ٦ سنوات إلى ١٢ سنة وتبلغ مدة الالزام فى الولايات المتحدة الامريكية ١١ سنة وفى كندا بين ١٠ – ٨ سنوات حسب الولايات.

وفى امريكا الجنوبية تتراوح مدة الالزام بين ٦ – ٩ سنوات، وفى أسيا تتراوح مدة الإلزام ما بين ٥ إلى ١١ سنة وهناك دول ترتفع بها نسبة الملتحقيين بالتعليم الابتدائى دون وجود قانون للإلزام ومنها البحرين، ودول أخرى تنخفض بها نسبة الاستيعاب ولا يوجد بها قانون للإلزام مثل بوتان، لبنان، المالديف، عمان، باكستان، قطر، المملكة العربية السعودية، سنغافورة.

وفى أوروبا تتراوح مدة الإلزام بين ٨ سنوات و١٢ سنة كما فى بلچيكا، وجميع الدول الأوروبية بها قوانين لإلزامية التعليم، أما فى مصر فمدة الإلزام بعد عودة السنة السادسة تبلغ ٩ سنوات .

(٤) مؤشر الكفاءة الداخلية للمستوي الأول في التعليم (الابتدائي) :

وتبلغ أقصى كفاءة داخلية لنظم التعليم الابتدائى على مستوى العالم (واحد صحيح) فى كل من جزر البهاما، قبرص، هونج كونج، اسرائيل، اليابان، جمهورية كوريا، سنغافورة، ايرلندا، لكسمبرج، النرويج وسان مارينو، سويسرا، استراليا، وأدنى معدل للكفاءة الداخلية لنظم التعليم الابتدائى فى الجمهورية الدومينيكية ٢٤,٠، ويبلغ معدل الكفاءة الداخلية للتعلييم الابتدائى فى مصر ٩١,٠ وفى الولايات المتحدة الامريكية ٩٤,٠[٣].

ثانيا – التطور النوعى فى التعليم العام :

(١) الهيكل الإداري للتربية والتعليم :

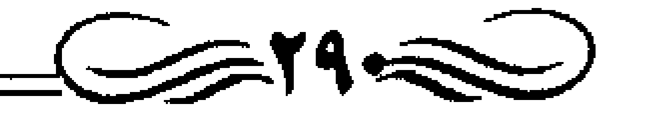
الوزارات والهيئات المسؤولة بالدرجة الأولى عن التربية والتعليم: وزارة التربية والتعليم.

الوزارات والهيئات المسؤولة عن التخطيط والتنسيق: وزارة التربية والتعليم – وزارة التخطيط.

الوزارات والهيئات المسئولة عن التطبيق والقيام بالبحوث: المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية – مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية. المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى – الادارة المركزية للتخطيط التربوى والمعلومات.

(٢) التشريعات المتصلة بالتربية والتعليم [٤]:

* قرار وزارى رقم ١٨ بتاريخ ٩٤/١/١٦ بشأن تعيين مدرسين مساعدين بالتعليم العام .
* قرار وزارى رقم ٨٥ بتاريخ ٩٤/٤/١٣ بشأن إلحاق مدرسى اللغة الانجليزية والفرنسية غير المتخصصين بكليات التربية للحصول على درجة الليسانس فى اللغة الانجليزية أو الفرنسية والتربية.
* القرار الوزارى رقم (٧٠) بتاريخ ١٩ / ٣ / ١٩٩٤ بشأن:
* تحديد تبعية مستشارى المواد الدراسية لوزير التعليم مباشرة، وتبعية مستشار التربية الخاصة ومستشار التعليم الاساسى لرئيس قطاع التعليم العام، وتبعية مستشارى التعليم الفنى لرئيس قطاع التعليم الفنى، وتبعية مستشارى العلاقات الثقافية والوافدين والتربية الاجتماعية لرئيس قطاع الخدمات.
* صدور القرار الوزارى رقم (٧١) بتاريخ ٦ / ٤ / ١٩٩٥ بشأن:
* تشكيل لجنة عليا للتدريب برئاسة السيد الاستاذ الدكتور وزير التعليم وعضوية كل من السادة:
* مستشار الوزير لشئون التدريب بالداخل.
* مدير المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية.
* مدير المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى.
* مدير مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.



* رؤساء قطاعات التعليم العام والتعليم الفنى والخدمات بوزارة التربية والتعليم.
* رؤساء الادارات المركزية للخدمات التربوية والتعليم الاساسى والتعليم الثانوى العام بوزارة التربية والتعليم.
* مدير عام الإدارة العامة للتدريب بوزارة التربية والتعليم وتختص هذه اللجنة بما يلى:

● وضع السياسة العامة للتدريب بوزارة التربية والتعليم بما يتمشى مع السياسة التعليمية.

● وضع أسس تخطيط البرامج التدريبية بما يكفل التنسيق بين الأجهزة والإدارات المختلفة.

● متابعة تنفيذ السياسة العامة للتدريب.

* صدور القرار الوزارى رقم ١٠٠ فى ٨ / ٥ / ١٩٩٤ بشأن:

اختيار مرشد تعليمى أو أكثر بكل مدرسة ثانوية من بين وكلائها لتوجيه الطلاب نحو حسن اختيار المواد - بالنسبة لخطة الدراسة فى مرحلتى الثانوية وفقاً للنظام الجديد - التى تتناسب وميولهم وتطلعاتهم نحو نوع الدراسة الجامعية، وبعد اختيار المرشدين التعليمية تم تنظيم عدة برامج تدريبية لهم ضمت ١٨٣٥ مرشداً.

* إنشاء المركز الموحد لمعلومات التعليم ودعم اتخاذ القرار التعليمى وذلك بموجب القرار الوزارى رقم ١١٦٧ بتاريخ ٣ / ٩ / ١٩٩٢

(٣) الخطط الدراسية :

* تقسيم التعليم الإبتدائى إلى مستويين : أولهم يضم الصفوف الأولى ، أما المستوى الثانى فيضم الصفوف الرابع والخامس والسادس وذلك من العام الدراسى ٩٣/٩٤ مع عقد إختبار مستوى فى نهاية كل من الصفين الثالث والخامس أو السادس .
* تقديم الأنشطة التربوية المشتملة على مهارات التربية البدنية والفنية



والموسيقية والمسرحية لتلاميذ التعليم الإبتدائى بجميع صفوفهم كإستجابة لمتطلبات نمو الطفل فى المرحلة العمرية التى تتوافق مع مرحلة فترة الإلتحاق بالتعليم الإبتدائى .

* البدء فى إدخال تعليم اللغة الإنجليزية أو غيرها من اللغات الأجنبية إبتداء من الصف الرابع الإبتدائى .
* تطوير مناهج التعليم الإبتدائى للحاق بمستحدثات العلوم والتكنولوچيا وتطورات العلوم التربوية وإستراتيچية التدريس .
* تخصيص فترة زمنية مستقلة محددة للمكتبة المدرسية الشاملة لأوعية المعلومات المتنوعة ومصادر المعرفة المختلفة بحيث يستخدمها التلاميذ فى الحصول بأنفسهم على المعلومات الصحيحة من المصادر الصحيحة ويتدربون على حب القراءة .
* زيدت حصة للمكتبة فى خطة الداسة بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى للمكفوفين وللصم وضعاف السمع وذلك لإتاحة الفرصة للتلاميذ لإشباع هواياتهم فى مجال الثقافة والأنشطة الثقافية .
* زيدت حصة فى الخطة الدراسية لتدريس مادة الخط العربى لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى كمادة مستقلة عن مادة اللغة العربية .
* تدريس مادة (الصيانة والترميمات) كمجال عملى تطبيقى فى الصفين السابع والثامن بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع والصف الرابع بمدرسة النور للمكفوفين .
* تم إستحداث تخصصات جديدة بالمدارس الصناعية منها :

(إلكترونيات وكمبيوتر - فنى إتصالات - المعدات الثقيلة - الطباعة - الخزف والصينى والبلاستيك - التحكم الآلى - العدد - صيانة الأجهزة الطبية - الهندسة الصحية - الهندسة الكهربية - أعمال الصاج الثقيل - معدات النقل - أجهزة المعدات - المصاعد).

التوسيع فى مدارس الإدارة والخدمات بالتعليم التجارى لإعداد الخريجين المتخصصين فى المعاملات التجارية - الفندقية - الشئون القانونية - التأمينات التجارية - المشتريات وأعمال المخازن .

* تم إنشاء شعبة بالمدرسة الثانوية الزراعية بدمنهور لإعداد الفنى الأول المتخصص فى مجال الإنتاج الحيوانى .
* تم إنشاء شعبة بالمدرسة الثانوية الصناعية البحرية برأس البر لإعداد الفنى الأول المتخصص فى الأعمال البحرية تحت الماء .
* تم إنشاء مدرسة ثانوية صناعية أستحدثت بها مقررات لترميم الآثار بالتعاون مع هيئة الآثار البصرية .

(٤) المقررات الدراسية :

* إزالة الحشو والتكرار فى المقررات الدراسية نحو ١٥-٢٠٪ فى العام الدراسى ١٩٩٢/٩١ .
* إدخال معلومات ومفاهيم جديدة فى المناهج الدراسية مثل : (مفاهيم التوعية البيئية والمحافظة عليها ، مفاهيم للتوعية السياحية ، مفاهيم الوعى المرورى ، مفاهيم صحية وحقائق للحياه ، مفاهيم الأمن القومى ، مفاهيم التفاهم الدولى ، مفاهيم الوعى السياسى ، مبادئ حقوق الإنسان وحقوق الطفل) .
* التركيز فى التربية الدينية على ترسيخ القيم الدينية والأخلاقية والإجتماعية والفهم الصحيح للدين وإحترام الآخرين .
* الحرص على أن يتضمن محتوى كتب القراءة والكتابة فى التعليم الإبتدائى الكلمات والجمل والموضوعات ذات الدلالات العلمية والإجتماعية والوطنية والسياسية بحيث يمكن من خلالها تقديم الخبرات الإجتماعية والعلمية والبييئية والفنية .
* مراعاة إشتمال المسائل الحسابية اللفظية على قيم إجتماعية وأخلاقية بحيث تتكامل الرياضيات مع اللغة العربية والتربية الدينية والأخلاقية والإجتماعية والعلمية .



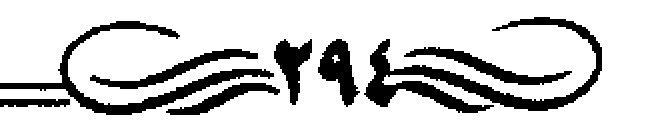
* تدريس مادة الصيانة والترميمات بدأ من الصف الرابع الإبتدائى فى العام الدراسى ٩٣/٩٤ .
* تم إعداد خطة لتطوير مناهج مادة الكمبيوتر فى التعليم الثانوى العام فى إطار إعتبار مادة الحاسب الآلى مادة أساسية فى التعليم الثانوى العام .

(٥) الكتب الدراسية :

* تم إعداد دليل مادة بكل مرحلة تعليمية من الصف الرابع الإبتدائى وحتى الصف الثالث الثانوى والتى بلغ عددها (٤٣مليون نسخة) تم توزيعها على الطلاب .
* تم طبع ١٢ دليل للمعلمين يعينهم على حسن تدريس المواد الدراسية المقررة بمختلف المراحل التعليمية (تعليم عام وفنى) .
* تم الإنتهاء من تحديث وتطوير الكتب الدراسية بالنسبة للحلقة الأولى من التعليم الأساسى (مرحلة التعليم الإبتدائى) وجارى الإعداد للمرحلة الإعدادية.

(٦) طرائق التدريس وأساليبه :

* إجراء دورات تدريبية لمعلمى مختلف المواد الدراسية لتحويل التعليم من الاهتمام بكم معين من المعلومات لحشو عقول التلاميذ إلى إكتساب هؤلاء التلاميذ المهارات والقدرات التى تمكنهم من إداء واجبهم نحو وطنهم وأسرهم ونحو أنفسهم .
* تحويل التعليم القائم على التلقى السلبى من التلاميذ (الحفظ والتلقين) إلى التعليم الإيجابى الذى يشارك خلاله التلميذ فى عملية التعلم (التعلم الذاتى) .
* إدخال العداد الحسابى فى مدارس النور للمكفوفين كوسيلة لتعليم الرياضيات بدلاً من لوحة (تيلر) القديمة وما بها من مساوئ صحية نتيجة إستخدام الحروف من مادة الرصاص .
* إدخال الآلة الكاتبة (بركيز) لكل الطلاب المكفوفين مما ييسر عليها عملية الكتابة بسهولة وسرعة .
* إدخال أدوات الرسم الهندسى بالخط البارز والتى لم تكن موجودة بمدارس الإعاقة البصرية .



* إدخال فن الحركة والإتجاهات وكيفية إستخدام العصا البيضاء بمدارس الإعاقة البصرية .

(٧) الإمتحانات والتقويم :

* عقد إختبار مستوى فى نهاية كل من الصفين الثالث والخامس أو السادس مستقبلاً ضماناً للتأكد من إكتساب المهارات فى القراءة والكتابة والرياضيات فى الصف الثالث وللتأكد من الإنطلاق فيها فى نهاية الصف الخامس والسادس مستقبلاً ومنعاً للإرتداد إلى الأمية وتيسيراً لهم على فهم المواد الدراسية والتقدم فى تعليمها دونما عوائق لغوية وتشجيعاً لهم على حب القرءة والإطلاع ويشترط أن تكون هذه الإختبارات على مستوى المديريات التعليمية ،
* إحتساب درجات أعمال السنة ضمن نتيجة الطلاب - فى جميع المراحل التعليمية - ويتم تقويم الطلاب من خلال متابعة أعمالهم على مدار العام الدراسى لقياس قدراتهم على التحصيل الدراسى ، ومدى نموهم التحصيلى فى كل مادة دراسية ومدى مشاركتهم فى أوجه الأنشطة وإتجاهاتهم السلوكية طوال العام الدراسى .

(٨) إعداد المعلمين (تدريب وتأهيل) :

* تطوير نظام إعداد معلم التعليم الإبتدائى بحيث يتم إعداد معلم متخصص لرياض الأطفال ، وإعداد معلم متخصص للصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الإبتدائى ، وتخصيص معلم مادة من مواد الدراسة يصلح للتدريس بالصفين الرابع والخامس من المرحلة الإبتدائية وكذلك للتدريس بالمرحلة الإعدادية فى نفس الوقت وذلك على المستوى الجامعى.
* توفير برامج التعليم المفتوح والتعليم من بعد فى معاهد وكليات التربية بالتعاون مع وزارة التربية وجهاز التليفزيون لتدريب معلمى التعليم الإبتدائى القائمين بالعمل لرفع مستوى أدائهم وإكسابهم الجديد فى العلوم التربوية وإستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم وفى المواد

الدراسية وجوانب التطوير التى تجرى فى التعليم الإبتدائى وتأهيلهم للمستوى الجامعى.

* الإهتمام برفع كفاءة المعلم بإعتباره حجر الأساس للعمليات التعليمية وذلك بعقد برامج تدريبية داخلية لرفع مستواه العلمى فى المجالات المستحدثة ، وقد بلغ عدد البرامج التدريبية التى نظمت فى العام الدراسى ٩٣/ ٩٤(١٨٨) برنامجاً إستفاد منها ٩٧٣٣ معلماً وموجهاً
* وضع خطة لإيفاد المدرسين للتدريب فى الخارج فى المجالات المختلفة على الجديد فى التربية والطرق الحديثة للتدريس وكيفية إستخدام التكنولوجيا المتطورة كأدوات تعليمية معينة على أن تكون مدة التدريب أربعة أشهر بكل بعثة تدريبية وذلك بدءاً من العام الدراسى ٩٣/٩٤ . وقد تم إيفاد تلك البعثات التدريبية إلى الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة وفرنسا. وقد بلغ عدد المعلمين الموفودين للتدريب فى جامعات تلك الدول خلال العامين الدراسيين ٩٣/٩٤ ، ٩٤/١٩٩٥ عدد ٩٣٩ معلماً . وتقرر زيادة عدد المدرسين المبعوثين خلال العام ٩٥/١٩٩٦ إلى ١٠٠٠ مدرس سنوياً.
* رعاية المعلمين ثقافياً بإتاحة الفرصة لهم للإطلاع على كل جديد فى مجال التربية والتعليم وخاصة لجمهرة المعلمين الذين لم يتح لهم السفر للخارج وذلك من خلال ترجمة أحدث الكتب واسعة الإنتشار فى العالم . وقد أنتج المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية بالفعل فى العام الدراسى ٩٤/ ١٩٩٥ ثلاث عشر كتاباً منها كتابات فى المستقبليات .
* توفير معلمى الفئات ذات الإحتياجات الخاصة حتى يتسنى توفير أسباب العدالة الإجتماعية بين أطفال مصر من خلال تكافؤ الفرص التعليمية بين الموهوبين والأسوياء والأطفال المعاقين والمتأخرين دراسياً
* إنشاء شعبة لأعداد مدرسى الآلة الكاتبة بالتعليم التجارى وذلك لسد العجز فى أعضاء هيئة تدريس مادة الآلة الكاتبة : وقد تخرج منها العام الدراسى ٩٤/٩٥ (٣٣٠ طالباً وطالبة) .

ثالثا - الاتجاهات الحديثة لتطور التعليم :

(١) الإتجاهات الجديدة في مجال الخطط الدراسية :

* العمل على تطور التنظيم المدرسي من صفوف دارسيه إلى قاعات وأماكن خاصة بالمواد الدراسية والأنشطة التعليمية مزودة بالإمكانات والمصادر والوسائل التعليمية وأدوات تكنولوچيا التعليم .
* دعوة الجامعات وخاصة معاهد وكليات التربية والفنون التطبيقية والفنون الجميلة إلى إنشاء شعب دراسية لتخريج المتخصصين فى الوسائل التعليمية وتكنولوچيا التعليم ونماذج منها والعمل على توفير التمويل اللازم لتزويدهم بالآلات والتجهيزات اللازمة ،
* الإسراع لتطبيق اليوم الكامل بحيث تنال المواد الدراسية والأنشطة التربوية والمهارات العلمية والمواد المقترحة الإختيارية نصيباً من الخطة الدراسية .
* العناية بتعليم اللغات الأجنبية والإرتقاء بمستواها مع العمل على التنوع فى اللغات الأجنبية التى تقدمها المدارس الإعدادية .
* تقرر أن تبدأ وزارة التربية والتعليم فى تعميم تجربة إدخال الوسائل المتعددة والمعامل المتطورة وإيصال المدارس بشبكة المعلومات العالمية فى ١٠٠٠٠ مدرسة على إمتداد مصر كلها بواقع ٢٠٠٠ مدرسة سنوياً وسيتم الإنتهاء منها بنهاية العام الدراسى ٩٩/٢٠٠٠ .
* إدخال تدريس اللغات الإنجليزية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع (للصفين السابع والثامن) ومدارس النور للمكفوفين (الصف الرابع) وذلك خلال العامين الدراسيين ٩٤/٩٥و ٩٥/٩٦.
* إعادة النظر فى توزيع سنوات الدراسة للمعوقين عقلياً بحيث تكون التهيئة سنة واحدة.
* تبنى الإتجاه نحو الدمج (على سبيل التجريب) بفتح فصول للمعوقين ملحقه بمدرسة عادية ويتم الدمج إما كلياً وإما جزئيا من خلال حصص الأنشطة .
* الاهتمام باكتشاف ورعاية التلاميذ الموهوبين فى المدارس العادية .

(٢) السلم التعليمي :

* العمل على أن تصبح مرحلة رياض الأطفال بمعاميها جزء من التعليم الأساسى الإلزامى وإن لم يتيسر تنفيذ هذا الأمر يتم التنفيذ لعام واحد .
* إنشاء مرحلة رياض الأطفال للأطفال المعوقين سمعياً من سن الرابعة وذلك على سبيل التجريب بدءاً من العام الدراسى ٩٥/٩٦ على أن يتسع نطاق التطبيق تدريجياً .

ويأخذ السلم التعليمي الشكل (٢ - ٦ -٣ - ٣).

(٣) محتوي المناهج :

* توجيه المزيد من الإهتمام إلى العلوم الطبيعية والرياضيات واللغات بما فى ذلك اللغة القومية .
* إلغاء الحشو والتكرار بهدف تقليل أعداد الكتب المدرسية وأحجامها بالتعليم الإبتدائى مع تطويرها إعداداً وطريقة وإخراجاً .
* التركيز فى التربية الدينية على ترسيخ القيم الدينية والأخلاقية والإجتماعية والفهم الصحيح للدين وإحترام عقائد الآخرين .
* الإهتمام بتعليم اللغة العربية بصورة تؤدى إلى إستخدام الفصحى فى التحدث والتعبير والتعامل فى مختلف المجالات والمواقف ، مع الأخذ فى الإعتبار أن اللغة أداة التفكير والتعبير الدقيق .
* الإهتمام بإدخال بعض المفاهيم والقضايا المعاصرة مثل (مفاهيم التوعية البيئية والمحافظة عليها، مفاهيم صحية وحقائق الحياة ، ومفاهيم التفاهم الدولى وحقوق الإنسان ... إلخ) دون زيادة فى محتوى المنهج أو الساعات التدريسية أو الخطة الدراسية وذلك بالنسبة للحلقة الثانية من االتعليم الأساسى (المرحلة الإعدادية) .

(٤) طرق التدريس :

* إلحاق مدارس تجريبية نموذجية بمعاهد وكليات التربية بحيث يمكن فيها قيام أعضاء هيئة التدريس بتطوير إستراتيجيات التدريس والكتب



الدراسية والمواد التعليمية وتدريب الطلاب المعلمين بها.

* الإتجاه نحو تفريد التعليم والتعامل مع أسر التلاميذ المعوقين سمعياً وفكرياً .
* الإهتمام بلغة الإشارة كأسلوب رئيسى للتواصل مع التلميذ الأصم وتقديم الرعاية التربوية والتعليمية له ،
* التركيز على التعليم من خلال النشاط ومن خلال العمل فى مجموعات صغيرة ومن خلال المنافسات والمباريات التعليمية ومن خلال الإهتمام بالأنشطة اللا صيفية .

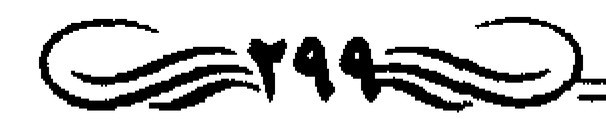
(٥) المناهج والكتب الدراسية :

الأخذ بنظام المسابقة بين مؤلفى الكتب الدراسية مع توفير المكافآت المجزية ،

* العمل على تنوع الكتب الدراسية بحسب البيئات المختلفة .
* تبنى إستراتيجية جديدة فى بناء المناهج وتصميمها تأخذ أشكالاً مختلفة مثل (لوحة الخبرة أو المشروعات أو الموضوعات المترابطة أو الوحدات) بحيث تهدف هذه المناهج إلى إكساب التلاميذ المهارات الحياتية ومساعدته على التكيف مع المجتمع .
* الاهتمام بتجريب الكتب الدراسية الجديدة قبل تعميمها لتلافى ما قد يكون بها من ملاحظات قبل التعميم بقدر الإمكان .

(٦) مجال الامتحانات :

* تطوير نظام إمتحان الشهادة الإعدادية بحيث يتم على نظام الفصلين الدراسيين إستمرارا لما هو قائم فى الصفين الأول والثانى الإعدادى وصفوف التعليم الإبتدائى .
* إعداد مجموعة من التدريبات المتدرجة فى المنهج والمرتبطة بالوحدات الدراسة والدروس فى كل مقرر دراسى ليتدرب التلاميذ على الاجابة عليها ليقفواعلى مستوى تحصيلهم الدراسى أولاً بأول ، وحتى يألفوا نظم الإمتحانات وأساليب التقويم المعاصرة .



* الإتجاه نحو إنتاج أسئلة موضوعية لتكوين بنوك الأسئلة بمعرفة قسم تطوير الإمتحانات بالمركز القومى للإمتحانات والتقويم التربوى .
* إجراء دراسة لتحديد أفضل سبل ميكنة الإمتحانات يقوم بها قسم العمليات والمعلومات بالمركز القومى للأمتحانات والتقويم التربوى .

(٧) أساليب التقويم :

الإهتمام بتقويم التلميذ فى التعليم الإبتدائى على مبدأ التعلم للاتقان . ويتطلب ذلك التركيز على الوظيفة التشخيصية للتقويم وما يصحبها من تدريس علاجى .

* مراعاة الشمول فى تقويم التلميذ فى التعليم الإبتدائى بحيث لايقتصر على الإختبارات التحريرية وإنما يشمل بالإضافة إلى ذلك الإختيارات الشفهية والعلمية والإدائية وفقاً لطبيعة الخبرة المقدمة.
* العمل على تغيير النظرة إلى الأنشطة التربوية من حيث التقويم نظراً لأهميتها فى تكوين الشخصية المتكاملة للتلميذ .

(٨) الأبنية المدرسية والتجهيزات :

* إنشاء قاعدة صناعية بشأن عملية تطوير التعليم وتشتمل على صناعة الوسائل التعليمية والكمبيوتر التعليمى واللعب التعليمى للأطفال ودعوة القطاع الخاص إلى تبنى هذه الصناعات حيث أن لها روجاً فى السوق المحلية والعربية .
* إعداد دليل صيانة المبانى التعليمية من خلال دراسة علمية منظمة استهدفت وضع إستراتيچية لصيانة جميع مدارس الجمهورية .
* تشكيل جماعة بكل مدرسة ضمن جماعات الأنشطة الأخرى لصيانة وتجميل المبنى المدرسى (نظافة المبنى والفناء ، زراعة الحدائق وأحواض الزهور والساحات البسيطة التى لا تحتاج إلى إلى أعمال فنية متخصصة مثل : صنابير ومحابس المياه وأعمال الدهانات والتجهيزات المدرسية ...



إلخ) وكذلك توعية التلاميذ بالأفكار التى تنجم عن ترك صنابير المياه مفتوحة دون الحاجة إليها مما يترتب عليها من تصدعات للمبانى .

* تنظيم مسابقة بين المدارس لإختيار أجمل وأنظف مدرسة على مستوى كل إدارة تعليمية وعلى مستوى كل محافظة بالإضافة إلى إختيار المدرسه الأولى على مستوى محافظات الوجه القبلى ومحافظات الوجه البحرى .
* إتباع إسلوب علمى جديد لمواءمة الإحتياجات التربوية والظروف البيئية والمناخية بكل منطقة مع إستخدام الموارد المحلية فى البناء وذلك بوضع معايير تربوية وبيئية يتم مراعاتها فى إختيار مواقع المدارس وتخطيطها وتصميمها وإختيار مواد البناء وتشطيباتها .
* تصميم كافة نماذج التجهيزات المدرسية بإضافة درج لمقعد التلميذ أو دولاب لحفظ الكتب حتى لا يضطر التلاميذ لحمل كتبهم وأدواتهم يومياً بين المنزل والمدرسة مما قد يتسبب فى تشويه أجسامهم نتيجة لحمل الحقائب ذات الأحمال الثقيلة .
* للتغلب على مشكلة مساحات الأفنية الصغيرة القائمة وعدم توفير بعض الأنشطة فقد صدرت التعليمات بإنشاء مجمعات للأنشطة تضم صالة الأنشطة الرياضية ومكتبة وغرفة للكمبيوتر وبعض غرف الأنشطة الأخرى حتى يتمكن تلاميذ المدارس ذات المساحات الصغيرة من ممارسة الأنشطة بهذه المجمعات بالتناوب على مدار الأسبوع .
* إنشاء مركز لصيانة الكمبيوتر التعليمى والآلات الدقيقة بالمبانى التعليمية وتجهيزه بالآلات والمعدات الحديثة . وقد بدأ هذا المركز على مستوى القاهرة الكبرى خلال عام ٩٢/٩٣ . ثم أمتد نشاطه ليغطى كافة محافظات الجمهورية عدا المناطق النائية .
* البدء فى إنشاء مركز لصيانة الآلات والمعدات بورش التعليم الفنى . وقد بدأ فى ممارسة النشاط بمحافظة القاهرة إعتباراً من أغسطس ١٩٩٤ . وأمتد نشاطه ليغطى باقى محافظات الجمهورية خلال عام ١٩٩٥ .

* جرى العمل فى إنشاء مركز لصيانة المعامل للمبانى التعليمية الذى يبدأ فى ممارسة نشاطه بنهاية عام ١٩٩٥

وتم إعداد نظام متكامل للمعلومات مزود بأحدث المعدات لخدمة :

* مركز نظم المعلومات والحاسبات الإليكترونية .
* مركز التصميم الهندسى بإستخدام الحاسب الآلى .
* مركز نظام المعلومات الجغرافية (الخريطة المدرسية).

يجرى حالياً العمل فى الأنظمة والبرامج اللازمة لتشغيل هذه المراكز وإعدادها وعمل قاعدة البيانات للمبانى المدرسية تشتمل على المعلومات اللازمة طبقاً لما يلى :

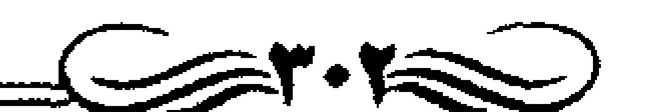
* المبنى التعليمى وإستخداماته،
* الوضع العام للمدرسة ،
* البيانات الازمة لأعمال الصيانة
* البيانات اللازمة لأعمال التجهيزات .
* تم البدأ فى المشروع القومى للخريطة المدرسية ببرنامج زمنى مدته ١٥ شهراً ويشتمل :

(١) الرفع المساحى الشامل وجمع البيانات لكافة المبانى التعليمية القائمة على مستوى الجمهورية. وقد تم الإنتهاء من أعمال الرفع لعدد ١٣٠٠٠ مدرسة .

(٢) إدخال خرائط جمهورية مصر العربية على الحاسب الآلى وتحديد أماكن المبانى المدرسية عليها . وقد تم الإنتهاء من إدخال ١١٠٠٠ مدرسة لمحافظات سوهاج / قنا / أسيوط / المنوفية / الغربية / الشرقية.

* إدخال كافة البيانات والرسومات الخاصة بالمبانى المدرسية على قاعدة البيانات بالحاسب الآلى .

وقد تم الإنتهاء من التسجيل لعدد ٧٠٠٠ مدرسة . هذا وتم الإنتهاء من كافة أعمال مشروع الخريطة المدرسية فى نهاية عام ١٩٩٥ .



* تطبـيق نظام الفـصل المتـحرك فى المبانـى التـعليـميـة الجـديدة الجـارى إنشـاؤها أو التى تسمح مبـانيها بذلك. ويجرى حـالياً إتـخاذ الإجراءات التنفيذية لتطبيق هذا النظام والذى يهدف إلى مايلى :

- الاسـتخدام الأمثل للفراغات التـعليمية بـحيث يسـتخدم الفـصل الدراسى بواسطة أكثر من مجموعة واحـدة من التلاميذ للحصـول على أعلى كفـاءة بإستخدام الفراغات التى يتم توفيرها .
- زيادة أعداد الطلبة المستفيدين من المبنى مما يسـاعد على السرعة فى القـضـاء على الكثـافـات العـالية فـى الفصـول وكذلك تقليل عـدد الفتـرات الدراسية للوصول إلى اليوم الدراسى الكامل .
- الاسـتفـادة القصـوى من إقتصـاديات المبنى المدرسـية بـتخفيض التكلفة بالنسبة لزيادة عدد المستفيدين من المبنى .

التطور الكمي للتعليم بجمهورية مصر العربيه[٢]

جدول (١)

عدد المؤسسات التعليميه ونسبة تطوره

المراحل التعليمية	٩١ – ٩٢ المؤسسات التربوية		٩٢ – ٩٣ المؤسسات التربوية		نسبة التطور فيما بين ٩١ – ٩٢ و ٩٢ – ٩٣	
	القطاع العام	القطاع الخاص	القطاع العام	القطاع الخاص	القطاع العام	القطاع الخاص
قبل الابتدائية	٣٦٩		٥٨٤		+ ٥٤,٠٨	
المرحلة الابتدائية						
المرحلة المتوسطة	٥٥٥٦	٤٥٦	٥٤٥١	٥٠٩	– ١,٨٨	١١,٦٢
الثانوية العامة	٩١٠	٢٩١	١٠٢٩	٢٩١	+ ١٣,٠٧	+
الثانوية الفنية	١١٣٨		٩٨٦		– ١٣,٣٢	٠
التعليم الدينى						
دور المعلمين						
العالى والجامعى						

يلاحظ من الجدول السابق عدم توافر البيانات الخاصة بعدد مؤسسات التعليم قبل النظامى (الحضانة ورياض الأطفال) وبلغ معدل تطور هذه المؤسسات فى القطاع الحكومى نسبة ٥٤٪ مما يعكس الاهتمام بها والاقبال عليها .

وفيما يخص المرحلة الاعدادية يلاحظ تناقص أعداد مدارسها فى القطاع الحكومى بنسبة ٢٪ وزيادتها فى القطاع الخاص بنسبة تقارب ١٢٪ ، مما يعكس الاهتمام بتشجيع القطاع الخاص على الاستثمار فى التعليم .

بينما تطورت أعداد المدارس الثانوية فى القطاع الحكومى بنسبة ١٣٪ ، وعدم تطور أعدادها فى القطاع الخاص .

جدول (٢)

عدد التلاميذ والطلبة ونسبة تطوره

المراحل التعليمية	٩١ – ٩٢				٩٢ – ٩٣					
	التلاميذ				التلاميذ				نسبة التطور	
	القطاع العام		القطاع الخاص		القطاع العام		القطاع الخاص		القطاع	
	الإناث	المجموع	إناث	المجموع	الإناث	المجموع	إناث	المجموع	العام	الخاص
قبل الابتدائية	١٩٥٧٣	٤١١٣٩			٢٦٩٦١	٥٦٩٩١			+٣٨,٥٤	
المرحلة الابتدائية										
المرحلة المتوسطة	١٤٤٦٧٦٩	٣٢٤٩٤٣٨	٤٦٧٧٧	١٤١٥٨٥	١٤١١٤٣٧	٣١٢٩٤٠٧	٥١١٢٧	١٥٦٣٨٠	– ٣,٦٩	+ ١٠,٤٤
الثانوية العامة	٢٨٧٢٥٥	٦٤٢١٦٧	٣٣٥١٠	٧٢٤٢١	٣١٥١٥٨	٦٩١١٧١٠	٣٥١٦٩	٧٥٢٣٤	+ ٧,٧١	+ ٣,٨٨
الثانوية الفنية	٥٩٤٥٣٨	١٣٥٣٢٥٩	٦٤٧٩٢	١١١٥٦٥	٦٧٠٢٢٨	١٤٨٩٧٠٦	٧٧٧٠٣	١٣٧٥٨٣	+ ١٠,٠٨	+ ٢٣,٣٢
التعليم الدينى										
دور المعلمين	٩٥٤	٢٦٦٤			٢٤	١٠٩			– ٩٥,٩٠	
العالى والجامعى	٢١٠١٥٤	٥٦٢٦٥٨			٣١٩٥٤٢	٧٦٩١٦٢			+ ٣٦,٧٠	

يوضح الجدول السابق زيادة أعداد الملتحقين بمرحلة الحضانة ورياض الأطفال فيما بين عامى ٩١/٩٢ ، ٩٢/٩٣ بنسبة ٣٩٪ تقريباً ، وذلك فى المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم .

أما فى المدارس الاعدادية فقد تناقصت أعداد الطلاب الملتحقين بها بنسبة تناقص عددها ٣,٦٩٪ ، وزيادتها فى المدارس الخاصة بنسبة ١٠,٤٤٪ وهذا

يدعو للعجب بعد ضم هذه المرحلة للإلزام إذا المفترض زيادة أعدادها وأعداد الطلاب الملتحقين بها .

وبالنسبة للتعليم الثانوى الحكومى فقد زادت فى هذه الفترة الزمنية أعداد الملتحقين بالقطاعين الحكومى والخاص بنسبة ٧,٧١٪ ، ٣,٨٨٪ على التوالى ، أما بالنسبة للثانوى الفنى فقد تطور بنسبة أكبر فى القطاع الخاص عنه فى القطاع الحكومى إذ بلغت نسبة تطوره فى الخاص ٢٢,٢٣٪ ، بينما بلغت هذه النسبة ١٠,٠٨٪ فى القطاع الحكومى مما يعكس اضطلاع القطاع الخاص الاستثمارى بالاهتمام بهذا النوع من التعليم لتوفير احتياجاته من القوى العاملة المدربة .

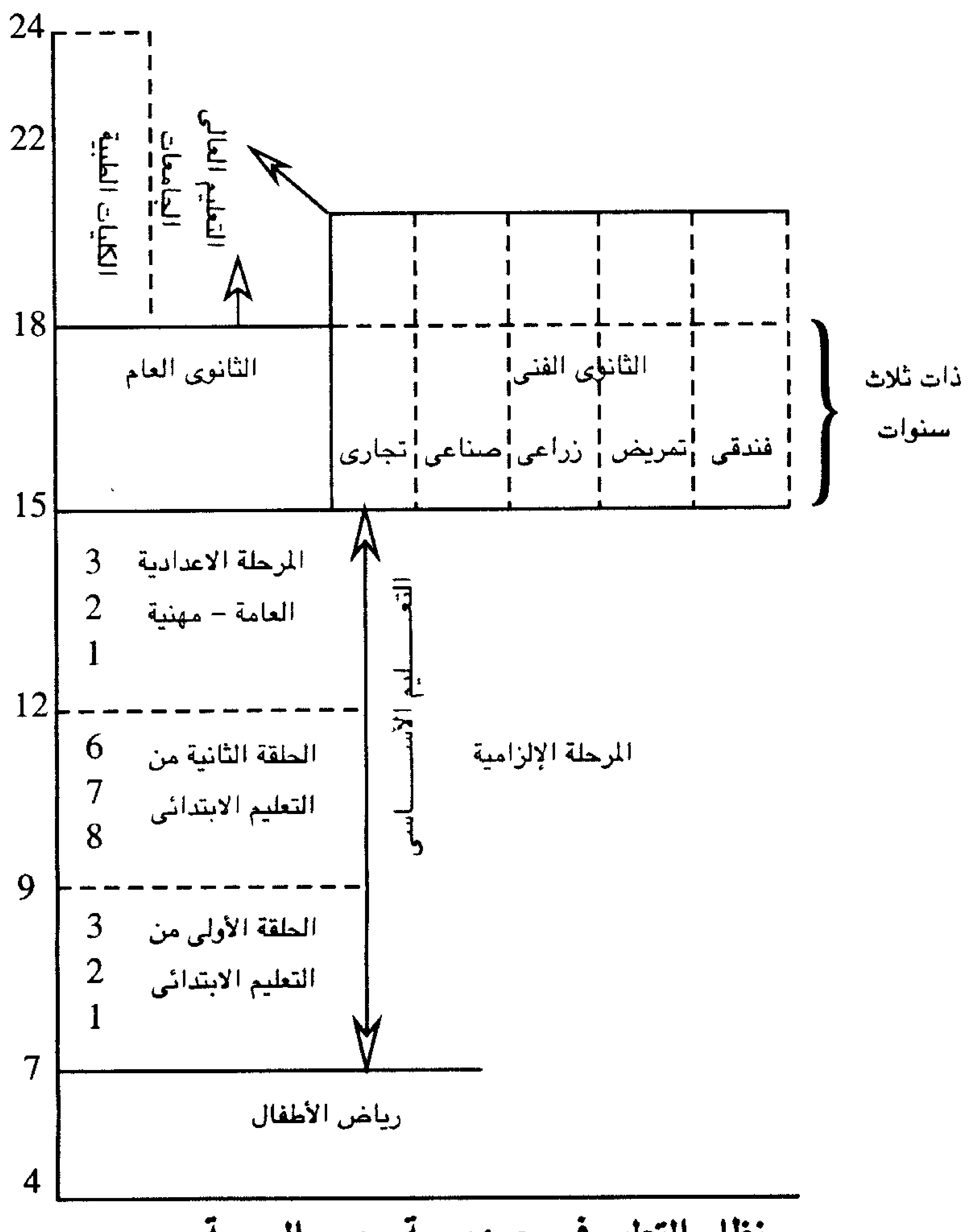
جدول (٣)

عدد إطار الخدمات ونسبة اطوره

الاختصاصات	٩١ – ٩٢			٩٢ – ٩٣				٩٣ – ٩٤			
	الطلبة			الطلبة				الطلبة			
	الإناث	نسبة الإناث	المجموع	الإناث	نسبة الإناث	المجموع	نسبة التطور	الإناث	نسبة الإناث	المجموع	نسبة التطور
علوم التربية وإعداد المعلمين	٤١٧٢٢	١٥,٩٩	٨٠٢٤٤	٦٧٦٦٧	٥٦,٣٣	١١٩٦٨٧	+ ٤٩,١٥				
علوم إنسانية ودينية واجتماعية وسلوكية	٣٨٢٨٣	٤٨,١٥	٧٩٤٩٥	٧٥٩٦٨	٤٩,٧٣	١٥٢٧٤٣	+ ٩٢,١٤				
رياضيات وعلوم الحاسب الآلى	٦٩٨	١٧,٧٨	٣٩٢٤	٦٣٢٩	٤٣,٨٧	١٤٤٢٦	+٢٦٧,٦٣				
الطب	١٤٣٤٧	٤٩,١٩	٢٩١٦٢	١٤٧٤٢	٤٥,١٦	٣٢٦٠١	+ ١١,٧٩				
الهندسة	٥٤١٤	١٥,٣٤	٣٥٢٧٦	١٧٦٨١	٢٤,٦٦	٧١٦٩٤	+١٠٣,٢٣				
التجارة وإدارة الإعمال	٣٥٤٩٤	٣٢,٣٩	١٠٩٥٥٢	١٩٢٧	٣٧,٤٧	٢١٨٦٣٧	+ ٩٩,٥٧				

يوضح الجدول السابق زيادة أعداد المعلمين فى جميع التخصصات وكذلك الخدمات المعاونة فى مجال التعليم ، فقد زادت أعداد المعلمين المؤهلين تربوياً بنسبة ٤٩,١٥٪ ، وفى مجال الحاسب الآلى بلغت الزيادة خلال العام ٩٢/٩٢ ثلاث أمثال ما كان عليه عددهم عام ٩١/٩٢ .

ونعرض فى الشكل التالى نظام التعليم فى ج. م. ع



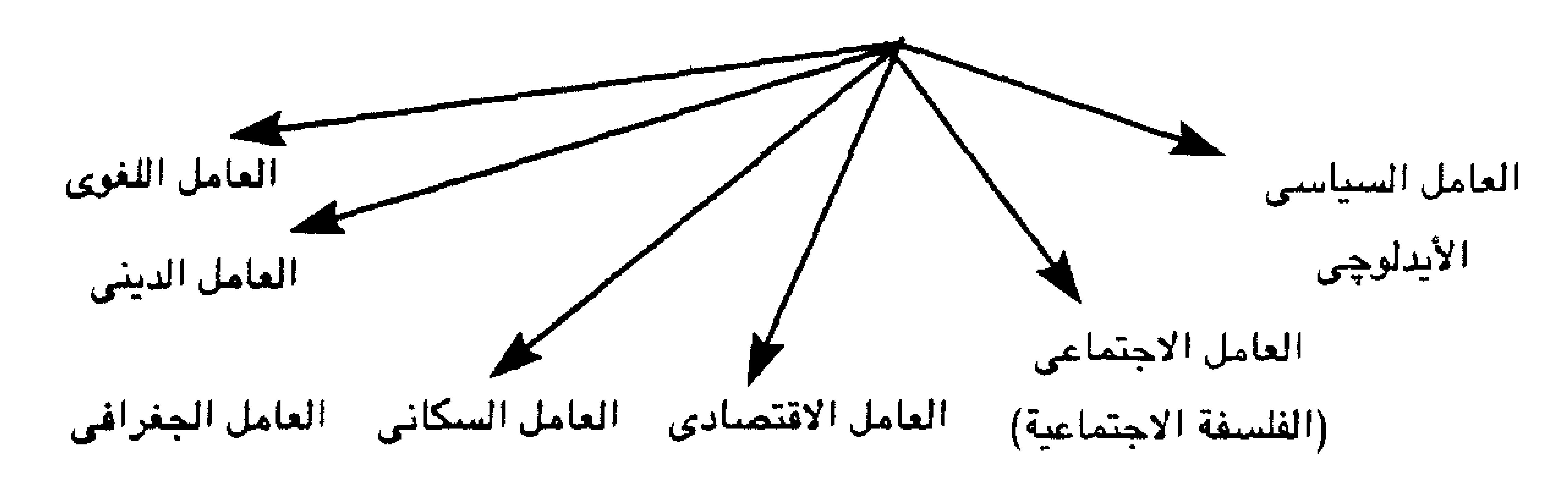
نظام التعليم فى جمهورية مصر العربية

وفيما يلى تحليل مقارن بتناول نظام التعليم فى مصر مقارنًا ببعض نظم التعليم فى الدول المتقدمة والنامية باستخدام منهج القوى والعوامل الثقافية .

التحليل المقارن باستخدام منهج القوى والعوامل

- مما لا شك فيه أن النظم التعليمية تختلف من مجتمع لآخر وذلك باختلاف العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والجغرافية والسكانية واللغوية والدينية ، وكل هذه العوامل تؤثر فى نظم التعليم وترسم خطوطه الرئيسية والتى تميزه عن غيره من البلاد .

وتنقسم العوامل والقوى المؤثرة فى نظم التعليم إلى :

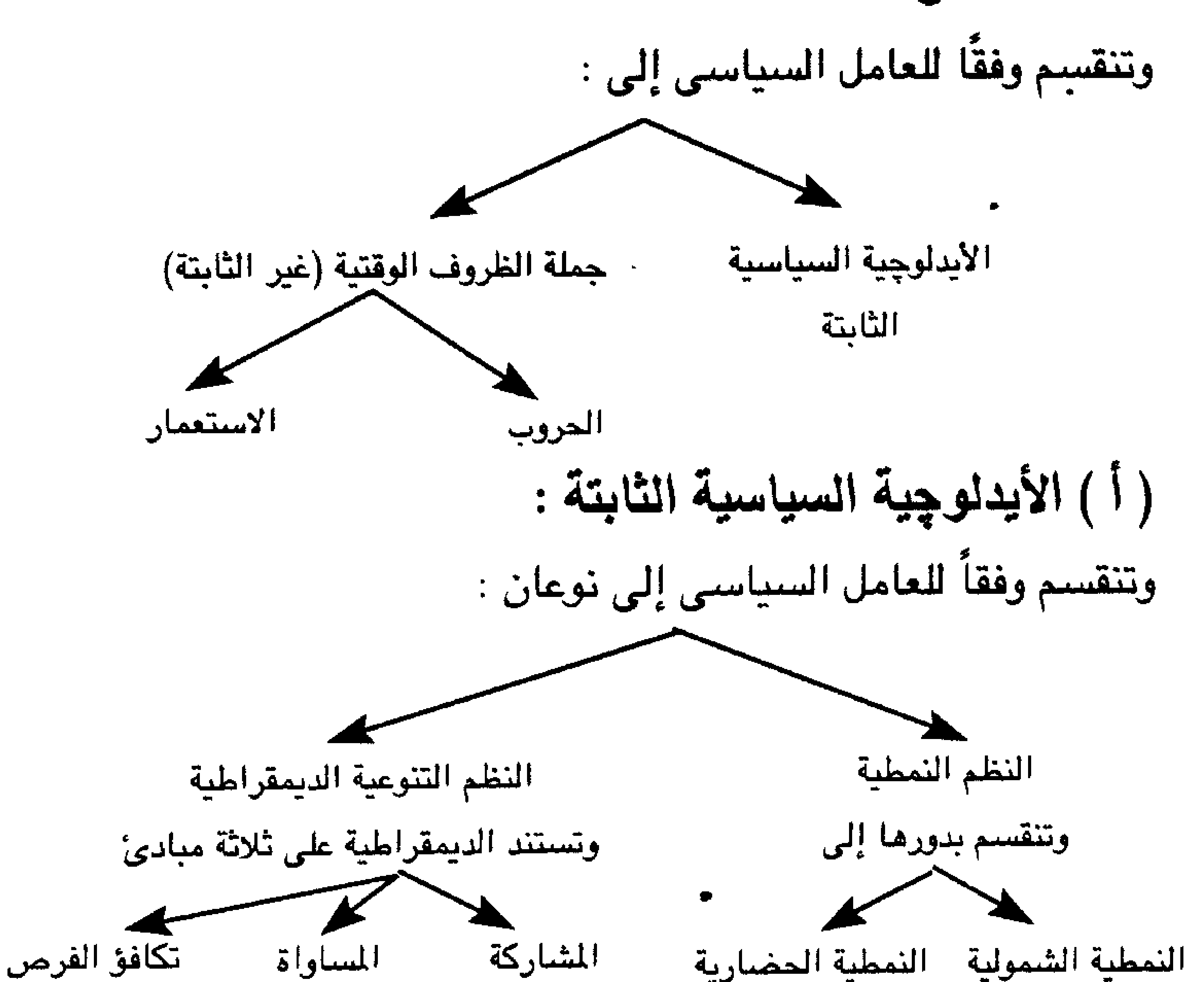


وسنتناول بالتحليل العامل السياسى (الإيدلوچى) والعامل الاجتماعى (الفلسفة) الاجتماعية .

أولاً : العامل السياسى «الأيدلوچى» :

تعرف الأيدلوچية السياسية بأنها مجموعة الأفكار التى تحدد العوامل السياسية والاجتماعية والاقتصادية للمجتمع .

وتنقسم وفقًا للعامل السياسى إلى :



تعرف النمطية بأنها تهدف إلى خلق نمط موحد من الأفراد عن طريق اخضاعهم لمؤثرات تربوية موحدة ، وذلك لضمان التماسك الاجتماعى وغرس الأسس الحضارية والثقافية فى نفوس أفراد المجتمع الواحد وهى تنقسم إلى نوعين كما ذكرنا .

(أ) النظم النمطية الشمولية :

وتتمثل فى الدول الكتلة الاشتراكية (الصين ، كوبا ، كوريا الشمالية) ، وهذا النمط لا يسمح ببناء المدارس الخاصة أو الدينية إلا نادراً .

والدولة تكون مسئولة مسئولية تامة عن تمويل التعليم ، فيكون التمويل مركزى .

(ب) النظم النمطية الحضارية :

وتتمثل فى مصر وفرنسا .

وهدفها غرس الأسس الثقافية والحضارية فى نفــوس أفراد المجتمع

وتكوين نمط موحد من الأفراد باخضاعهم لمؤثرات تربوية موحدة لضمان التماسك الاجتماعى والقضاء على الاختلافات الفكرية والصراعات ، ويسمح هذا النمط بانشاء المدارس الخاصة والدينية ولكن تحت اشراف الدولة .

٢ - النظم التنوعية الديمقراطية :

ومفهوم الديمقراطية يقوم على أساس ثلاث مبادئ :

(أ) مبدأ المشاركة : ويقصد المشاركة بين السلطات المحلية للسلطات المركزية فى تمويل التعليم وادارته .

فتجد فى الولايات المتحدة الأمريكية ٤٪ من التمويل على الحكومة الفيدرالية، ٥٧٪ على المحليات ، ٣٩٪ على الولايات .

(ب) مبدأ المساواة والحرية :

وهو مبدأ يقوم على حرية المؤسسات التعليمية فى اختيار الأفراد الصالحين لمهنة التعليم ، وإعدادهم لادوارهم المستقبلية ، وافهام الأطفال كيفية التعامل معها.

(جـ) مبدأ تكافؤ الفرص :

ويقوم هذا المبدأ على العدالة فى توزيع الخدمات التعليمية على الأفراد كلاً حسب قدراته واستعدادته وميوله .

فنجد أن الدول الديمقراطية تعمل على تحقيق هذا المبدأ (مبدأ تكافؤ الفرص) فلا فرق بين طفل وآخر ولا لغة وأخرى ، فنجد المدارس الخاصة والدينية والطائفية توجد جنباً إلى جنب وتعطى الفرصة لجميع الطلاب ذكوراً وإناثاً .

ويتم مقارنة الدول حسب العامل السياسى كالآتى :

النظم النمطية الشمولية		النمطية الحضارية	النظم التنوعية الديمقراطية	
الخصائص	**الصين- كوبا- كوريا الشمالية**	**مصر - فرنسا**	**المملكة المتحدة U.K.**	**الولايات المتحدة U.S.A**
ادارة التعليم	ادارة مركزية حيث لا توجد ملكية خاصة .	مركزية لضمان التماسك الاجتماعى	مركزية ولامركزية حيث أن الدولة يشاركها الأفراد والمحليات فى الادارة	لامركزية الادارة والتمويل .
التمويل	١٠٠٪ على الدولة لعدم وجود ملكية خاصة .	١٠٠٪ على الدولة لضمان التماسك الاجتماعى	٧٠٪ دولة ، ٣٠٪ على الأفراد والهيئات	٤٪ الحكومة الفيدرالية ، ٥٧٪ محليات ، ٣٩٪ ولايات
إلزامية التعليم	٨ سنوات	من ٨ : ٩ سنوات	١١ سنة	١٢ سنة
التعليم العام	١٠ سنوات	١١ سنة	١٣ سنة	١٢ سنة
المنهج	موحد	موحد	متنوع وشامل	متنوع
الامتحانات	موحدة وعامة	عامة فى الشهادات العامة	غير موحدة	غير موحدة (محلية تابعة لسلطة الولايات)

- ونستنتج من هذه المقارنة :

(١) أن التعليم مركزى فى الدول الاشتراكية والنمطية ، أما فى الدول المتقدمة فهو تعليم لامركزى باستثناء فرنسا ، فبرغم تقدمها إلا أنها تتبع الادارة المركزية بحيث تكون الدولة مسئولة مسئولية تامة عن التعليم وادارته وتمويله .

(٢) إلزامية التعليم فى النظم النمطية تتراوح ما بين ٨ - ١٠ سنوات .

أما فى الدول المتقدمة فقد تصل إلى ١٢ عام .

(٣) التعليم الثانوى إلزامى فى الدول المتقدمة .

(٤) المنهج موحد فى الدول النمطية والاشتراكية ومتنوع وشامل فى الدول المتقدمة .

(٥) الامتحانات عامة ولكننا نجد أنه فى انجلترا أو الولايات المتحدة محلية تبعاً للولايات أو الامارات داخل المملكة .

جدول الموازنة والمناظرة :

العامل الأيدلوجى	الصين- روسيا- كوبا- كورباش	مصر ، فرنسا ، الهند	المملكة المتحدة U.K.	الولايات المتحدة U.S.A
• موحد	√	√	×	×
• إلزامية التعليم	√ ٨ سنوات	√ ٩ - ١٠ - ٨	√ ١١ سنوات	√ ١٢ سنوات
• توجه قومى	√	√	×	×
إدارة التعليم				
• مركزى	√	√	× مركزى لامركزى	× تبعاً للولايات
• لامركزى	×	×	×	√
• التعليم الخاص	×	√	√	√
• التعليم الدينى والطائفى	×	√	√	√
الامتحانات				
• موحدة وعامة	√	√	×	×
التعليم الثانوى				
• إلزامى	×	جزئيا ×	×	√
• متنوع	×	×	√	√
• شامل	×	×	√	√
• مجانية التعليم العام	√	√	√	√

الاستنتاج المقارن :

(١) مجانية التعليم حق كفله القانون بغض النظر عن النظرة السياسية أو الاقتصادية .

(٢) نجد أنه فى الدول المتقدمة لا يوجد توجه قومى بعكس الدول النمطية .

(٣) مركزية الادارة فى الدول النمطية .

(٤) حرية التعليم الخاص فى التنوعية الديمقراطية وتقيده فى الدول الشمولية .

(٥) تنوع التعليم الثانوى وشموله فى الدول الديمقراطية .

(٦) الامتحانات محلية فى الدول الديمقراطية وموحدة نوعاً ما فى الدول النمطية.

ثانياً : الفلسفة الاجتماعية :

ويعتبر النظام التربوى نظاماً له أسس ومبادئ أساسية .

وهذه الأسس أو المبادئ هى التى تشكل نظم التعليم بصرف النظر عن المعايير الاقتصادية .

المراجع

(١) اليونسكو (١٩٩٣) مرجع سابق .

(٢) اليونسكو، مستقبليات، مجلة التربية الوصفية. ع ٨٧، ٨٨ (باريس: اليونسكو) ,١٩٩٣

(٣) اليونسكو: تقرير عن التربية في العالم، (الأردن : عمان ، المكتب الإقليمي لليونسكو) ، ١٩٩٣

(٤) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الحولية العربية للتربية، (تونس، إدارة التربية، ١٩٩٦)، ص ص ٢٥٨ - ٢٦٩.

(٥) المرجع السابق، ص ص ٢٧٠ - ٢٧٥.

* سعد الدين إبراهيم، تعليم الأمة العربية فى القرن الحادى والعشرين - الكارثة والأمل - (عمان - منتدى الفكر العربى ، ١٩٩١)

* اليونسكو، تقرير عن التربية فى العالم، (الأردن، عمان، المكتب الاقليمى لليونسكو، ١٩٩٣).

□ □ □



تحليل مقارن لنظم إعداد المعلم في دول العالم

(١) إعـــداد المعلم فـى روسيا الاتحادية.
(٢) اعـــداد المعلم فـى فرنسا.
(٣) إعـــداد المعلم فـى المملكة المتحدة.
(٤) اعـــداد المعلم فـى الولايات المتـحـــدة الامريكية.
(٥) المـعـلـم وادواره فـى ضـــوء الاتجـــاهـات العالم المعاصر
١) المدرس المتعاون
٢) المدرس الرئيسى.
٣) المدرس المعادى.
٤) المدرس التابع.
٥) المدرس الأول.

مقدمة:

يتـضـمن هذا الفصل عـرضـاً تحليليـاً لأهم الاتجاهات الحديثة فى إنتقاء وإعداد معلم المرحلة الثانية فى عدد من الدول المتقدمة إنطلاقا من أن هذه الدول قد قطعت شوطاً طويلاً فى مجال تطوير إعداد المعلم وأوضاعه[١]، أو بمعنى آخر أن هناك تغيرات أساسية قد حدثت فى هذا المجال فى تلك الدول، ومن أمثلة هذه التغيرات تغير النظرة إلى دور المعلم من حيث علاقته بالمجتمع المدرسى من ناحية، والمجتمع المحلى من ناحية أخرى، وكذا تغير النظرة إلى شخصية المعلم من حيث نمط العلاقات التى يجب أن يتسم بها خلال المواقف التعليمية المختلفة ... وغير ذلك من التغيرات التى حدثت بمجال إعداد المعلم ومسئولياته.

وهكذا ألقت هذه التـغـيـرات على المهـتـمـين والقائمين بإعداد المعلم مسئولية إعادة النظر فى إجراءات إنتقاء من يرغبون فى الالتحاق بمعاهد إعداد المعلمين[٢]، وسيتم التركيز - خلال هذا الفصل - على مجموعة الدول التالية : الاتحاد

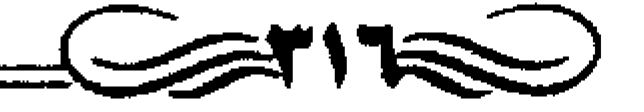


السوفيتى، فرنسا، انجلترا، والولايات المتحدة الأمريكية مع تقديم عرض من حيث طرق إنتقائه وإعداده.

أولا - إعداد المعلمين فى روسيا الاتحادية :

يتم إعداد معلمى المرحلة الثانية «وهى تشمل الصفوف من الخامس حتى العاشر» فى الاتحاد السوفيتى - فى المعاهد البيداجوجية، وهى المعاهد المتخصصة فى هذا الغرض. والجدير بالذكر أن الدراسة بتلك المعاهد نهارية أو مسائية، ولكل من نوعى الدراسة شروطها. كما تشتمل هذه المعاهد على عديد من التخصصات، إلا أن بعضها قد يقتصر على نوع واحد من التخصصات فقط ويتطلب فيمن يرغب الالتحاق بالمعاهد البيداجوجية الشروط التالية:

* أن يكون حاصلاً على شهادة إتمام الدراسة الثانوية أو ما يعادلها من الدراسة فى مدارس التكنيكيوم (المدارس الثانوية المتخصصة) «وهى مدارس تتيح لخريجها الالتحاق بمجالات العمل المختلفة أو مواصلة الدراسة فى التعليم العالى».
* أن لايتجاوز سن المتقدم الخامسة والثلاثون وذلك بالنسبة للدراسة النهارية ومن يتجاوز ذلك يلتحق بالدراسة المسائية أو بالدراسة عن طريق المراسلة.
* يؤخذ بعين الإعتبار سجل الطالب الدراسى خلال المراحل الدراسية السابقة، خاصة المواد التى تتعلق بالفلسفة ، وتاريخ إتحاد الجمهوريات الروسية، علاوة على بعض المواد التخصصية مثل الطبيعة أو الكيمياء أو الرياضيات، وكذا بعض الجوانب الأخرى كالحالة الصحية للمتقدم ومدى فعاليته أو اشتراكه فى منظمات الخدمة العامة.
* يمنح الطلاب الحاصلون على تقديرات مرتفعة «الميدالية الذهبية» فى امتحان إتمام الدراسة الثانوية، أو من أنهو الدراسة الثانوية التخصصية بتقدير «ممتاز» فرصة أفضل للالتحاق بالمعاهد البيداجوجية حيث يتطلب منهم اجتياز امتحان القبول فى مادة دراسية واحدة فقط من المواد الأربع التى



يتضمنها امتحان القبول بشرط الحصول على الدرجة النهائية وإلا أصبح لزاماً على المتقدم أن يجتاز كل مكونات امتحان القبول.

ومما تجدر الإشارة إليه أن امتحان القبول لايعقد سوى مرة واحدة سنوياً، يتم بعدها ترتيب الطلاب المتقدمين وفقاً لدرجاتهم، يتم فى ضوئها إنتقاء أفضل العناصر وفقاً لهذا الترتيب للعدد المسموح به للمعهد، لهذا يحق للطالب الذى يرغب فى الالتحاق بالمعاهد البيداجوجية التقدم لأكثر من معهد(٣).

أما عن نظام الدراسة فتتراوح بين ٤ – ٦ سنوات وفقاً لتخصص المعهد(٤) على الطالب الملتحق بالدراسة أن يتخصص فى مادتين وفى أحيان أخرى ثلاث مواد، ومجموعات التخصص هى: اللغة والأدب الروسى والتاريخ، اللغة والأدب الروسى واللغات الأجنبية، اللغات الأجنبية والرياضيات والرسم الميكانيكى، الرياضيات والفيزياء، الفيزياء وأساسيات الإنتاج، التاريخ الطبيعى والكيمياء وأساسيات الزراعة، الزراعة والجغرافيا، والتربية الرياضية.

ورغم أن نظام الدراسة يرتكز على الجانب التخصصى، إلا أن التربية المهنية تحتل مكانة هامة فى عملية الإعداد، وتتراوح خطة الدراسة بين ٣٢-٣٤ ساعة أسبوعياً. فى السنة الأولى يدرس الطالب مادة تخصصه، مقررات فى علم النفس مع القيام بزيارات لبعض المدارس المحيطة بالمعهد تحت إشراف أساتذتهم بغرض الملاحظة وتوجيههم لمهنتهم فى المستقل، كما يتلقى الطالب مقرراً فى «البيداجوجيا» يحتل ١٢٠ ساعة سنوياً فى خطة الدراسة بالمعهد ويتضمن النظرية العامة فى التربية، أصول التدريس الخاصة، التربية الخلقية، والإدارة المدرسية والعلاقات مع المجتمع المحلى والأسرة، كما يتلقى الطالب مقرراً فى «تاريخ البيداجوجيا» ويحتل حوالى ٧٢ ساعة فى خطة الدراسة بالمعهد ويتضمن التربية فى المجتمعات البدائية، تاريخ التربية الروسية، والمدرسة والتربية فى بلاد الديمقراطيات الشعبية.

كما يتوجب على الطالب فى السنتين الأخيرتين إتمام برنامج للتدريب العملى «التربية العملية» فى المدارس المحيطة بالمعهد، وتتراوح مدته بين ١٦-١٨ أسبوع

ويتم هذا التدريب تحت إشراف معلم المدرسة بالتعاون مع أعضاء هيئة التدريس في المعهد وتتدرج التربية العملية من مجرد التعرف على الفصل الدراسى حتى القيام بكل مايقوم به المعلم من إعداد للدروس وتدريسها، وكذا تصحيح أعمال الطلاب وتوجيه الأنشطة المرتبطة بالتخصص، كما يطالب أيضاً بتقديم بعض البحوث والدراسات أو التقدم ببعض المشاريع العملية والتى ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتدريب الميدانى.

كما يتلقى الطلاب خلال السنتين الأوليتين مقررات فى لغة أجنبية ثانية، التربية الرياضية، التربية الوطنية، الاقتصاد، الفلسفة وجميعها مواد إجبارية وتستمر طوال سنين الدراسة[٥].

خلاصة القول أن إنتقاء المعلمين فى الاتحاد الروسى يخضع لمجموعة من الشروط لعل من أهمها حصول المتقدم على شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة أو مايعادلها بالإضافة إلى ضرورة اجتياز المتقدم امتحاناً للقبول فى مواد دراسية معينة وأن كانت هناك فرصاً أفضل لبعض من أتمو الدراسة بتقديرات مرتفعة، علاوة على الأخذ بعين الاعتبار سجل المتقدم وسنه وبعض الجوانب الأخرى كالصحة العامة والاشتراك فى منظمات الخدمة العامة.

ثانيا - إعداد المعلمين فى فرنسا :

يتم إعداد غالبية معلمى المرحلة الثانية - فى فرنسا - فى مدارس النورمال العالية[٦]، والتى تنتقى عناصرها فمن تتوافر فيهم الشروط التالية:

* الحصول على شهادة إتمام الدراسة الثانوية «البكالوريا» أو ما يعادلها.
* أن يتمتع المتقدم بالجنسية الفرنسية French Nationality.
* أن يتراوح عمر المتقدم بين ١٧-٢٠ عاماً.
* الحصول على شهادة صحية موقعة من ثلاثة أطباء أحدهم متخصص فى الجهاز التنفسى تثبت لياقته الطبية للقيام بمهام المهنة.
* ضرورة الإلتزام بالعمل فى مهنة التعليم لفترة لاتقل عن عشر سنوات.
* ضرورة حصول المتقدم على تقرير مرض لشخصيته من خلال سجله الدراسى.



* على المتقدم - لمدارس النورمال العالية - إجتياز امتحان مكون من جزئين:

الأول: تحريرى ويتضمن الإملاء، التعليم على النصوص Texts الفرنسية الترجمة من لغة أجنبية إلى الفرنسية، والرياضيات.

الثانى: شفهى أو عملى ويتضمن قراءة النصوص الفرنسية والإجابة على بعض الأسئلة المرتبطة بها، وكذا يتضمن تقريراً شفوياً عن أحد المواد التالية: التاريخ، الفيزياء، الجغرافيا، أو العلوم الطبيعية، كما يحوى اختباراً عملياً فى كل من الرسم، الموسيقى، التربية الرياضية، حرفة ما للأولاد وأشغال الأبرة للبنات(٧).

أما خطة الدراسة فيمكن تقسيمها إلى قسمين رئيسيين، القسم الأول «الثلاث سنوات الأولى من الدراسة» السنتين الأولى والثانية منه يدرس الطلاب فيهما مقررات موحدة تتضمن بجانب دراسة اللغة الفرنسية دراسة إحدى اللغات الأجنبية، الجغرافيا، الرياضيات، الفيزياء، العلوم الطبيعية، الرسم بالإضافة إلى حرفة ما. أما فى السنة الثالثة فعلى الطالب أن يتخصص فى أحد الأقسام التالية: العلوم الطبيعية، الرياضيات، الفلسفة.

أما القسم الثانى من خطة الدراسة والذى يستمر لمدة عام فهو يغطى الجانب المهنى، ويمكن تقسيمه - أيضاً - إلى جزئين، الأول دراسة نظرية تتعلق بالمهنة وأصولها ويتضمن مجموعة المقررات التالية: علم النفس بفرعيه «التعليمى، الطفولة والمراهقة» أصول التربية، تاريخ التربية والنظريات التربوية، أخلاقيات مهنة التعليم، قوانين المدرسة والإدارة التعليمية، هذا كله بالإضافة إلى مقررات فى الوسائل التعليمية، الأنشطة المدرسية والمناقشات الجماعية.

أما الجزء الثانى فيمثل الجانب العملى أو التطبيقى لما تلقوه من دراسات نظرية وذلك من خلال التربية العملية Practice Teaching ، والتى تتمثل فى قيام الطلاب بالتدريب على مهام المعلم من أنشطة وممارسات وأدوار مختلفة. والجدير بالذكر أن هذه الدراسة تتم فى المدارس المحيطة بمعاهد إعداد المعلمين «مدارس النورمال» تحت إشراف أساتذة المعهد ومعلمى المدارس التى يتدربون بها(٨).

فى ضوء ما سبق يمكن القول أن إنتقاء المعلمين وتربيتهم يسير وفق خطوات وبرامج محددة تتمثل فى الشروط التى يتم على ضوئها إنتقاء المتقدمين، فبالإضافة إلى حصول المتقدم على شهادة البكالوريا، فهو مطالب بتقديم شهادة صحية تثبت لياقته للمهنة، وكذا الحصول على تقدير مناسب خلال سنين حياته، بالإضافة إلى ضرورة اجتياز المتقدم لاختبارات تحريرية وشفهية أو عملية، كل ذلك بهدف التأكد من حسن استعداد المتقدم للمهنة.

ثالثا - إعداد المعلمين فى المملكة المتحدة :

مع إنشاء وزارة التعليم فى انجلترا سنة ١٩٤٤ بدأت سلسلة إجراءات فى مقدمتها أن يكون إعداد المعلم فى مختلف مراحل التعليم منظماً، تشترك فيه الجامعات وكليات المعلمين والسلطات المحلية، وإتضح هذا الاتجاه فى أعقاب الحرب العالمية الثانية ثم تنازلت عنه وزارة التعليم لإحدى اللجان التى تمثل كليات المعلمين للإشراف على الامتحانات والتربية العملية، وقد تم ذلك فى محاولة للتقريب بين كليات المعلمين والجامعات. ثم تلا ذلك مجموعة خطوات أدت فى النهاية إلى أن صار لكل جامعة تقريباً - معهد للتربية وظيفته الرئيسية إعداد المعلمين وتشجيع الدراسات والبحوث التربوية، وفى ضوء ذلك يمكن القول أن معاهد إعداد معلم المرحلة الثانية - فى انجلترا - تنقسم إلى نوعين رئيسيين هما:

(١) كليات المعلمين:

وتعتبر المصدر الرئيسى لمعلمى المرحلة الثانية - فى انجلترا - ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات وتنتقى طلابها من بين الحاصلين على الشهادة العامة للتعليم (الثانوية العامة العادية) General Education Certificate، كما يجب ألا يزيد سن المتقدم عن ثمانية عشر عاماً عند بداية العام الدراسى، مع الإهتمام بالنواحى الشخصية للمتقدم والتى يمكن أن تتضح إما من المقابلة الشخصية التى تعقد لهذا الغرض أو من خلال تقرير يقدمه مدير المدرسة الثانوية التى كان بها الطالب، هذا بالإضافة إلى اللياقة الصحية(٩).



وفى واقع الأمر إن عملية إنتقاء من سيلتحقون بكليات المعلمين تتم بطريقة منظمة فوزارة التعليم تضع شروط عامة مثل السن المقررة والمستوى التعليمى المناسب، أما اللجنة الخاصة بإنتقاء المعلمين وتدريبهم - التى تكون من رابطة أساتذة كليات المعلمين وأقسام التربية بالجامعات، رابطة مديرى المدارس، الاتحاد القومى للمعلمين وممثلين عن وزارة التعليم بالولاية (أى ولاية) - فهى التى تحدد الأسس ومستويات اللياقة والنواحى الشخصية ... غير ذلك من شروط الإنتقاء التى يتم فى ضوئها إنتقاء من سيلتحقون بكليات المعلمين وكذا محاولة التوازن بين العرض والطلب من المعلمين وخاصة على المستوى القومى(١٠).

أما عن برامج الدراسة- بكليات المعلمين فيمكن تقسيمه إلى الجوانب التالية:

- **الجانب التخصصى**: وغالباً ما يشمل التخصص فى مادة أو مادتين، والغرض منه مساعدة المعلمين الطلاب على الإلمام بمواد تخصصهم والتى تربط بالمواد الدراسية التى تقدم بالمدارس.
- **الجانب الثقافى**: ويدور حول دراسة اللغة الانجليزية وأدابها، وتاريخ الوطن، تاريخ أوربا والظروف المحلية والدولية.
- **الجانب المهنى**: والغرض منه مساعدة المعلمين الطلاب ليكونوا على علم ودراية بعملهم، وهذا الجانب يتضمن مقررات فى أصول التربية، تاريخ التربية، علم النفس بشقيه التربوى والاجتماعى، طرق التدريس، الوسائل السمعية والبصرية، ودراسات تتعلق بالنظام والإدارة المدرسية.
- **الجانب العملى**:" ويتضمن التدريب العملى داخل المدارس، حيث يوزع المعلمين الطلاب على المدارس وذلك لتدريبهم وتعويدهم على مهام التدريس ومسئولياته وذلك تحت إشراف مجموعة المشرفين التربويين وأساتذة الكلية، ويحظى هذا المحور باهتمام بالغ من جانب القائمين على برامج إعداد المعلمين باعتباره الموقف التطبيقى للدراسات النظرية التى يتلقاها الطلاب(١١).

(٢) أقسام التربية بالجامعات :

ويلتحق بهذه الأقسام من يرغب فى الإنضمام لمهنة التعليم بعد حصوله على الدرجة الجامعية الأولى، ومدة الدراسة بها سنة دراسية – وهذا النظام يشبه إلى حد كبير النظام التتابعى الذى كان متبعاً وما زال فى مصر – ويتكون برنامجه الدراسى – بهذه الأقسام – من ثلاثة عناصر أساسية هى:

* مقررات فى التربية تدور حول الفلسفات التربوية، النظريات التربوية وتاريخ التربية.
* مقررات فى طرق التدريس تتمركز حول المواد أو المادة التى تخصص فيها الطالب أثناء دراسته الجامعية.
* التدريب العملى «التربية العملية» فى المدارس ويمارس على فترات مختلفة «فترتين أو ثلاث فترات» خلال الدراسة بالبرنامج[١٢].

يتضح من العرض السابق أن شروط إنتقاء المعلمين – فى انجلترا لاتخضع فقط لعوامل السن أو اللياقة الصحية أو المؤهل الدراسى المطلوب – بالرغم أن التفوق العلمى يلعب دوراً كبيراً فى الالتحاق بالكليات المعاهد المختلفة، إلا أن هناك اهتماماً كبيراً يوجه إلى شخصية الطالب كما تتضح من خلال مجموعة المقابلات الشخصية، ومن التقرير الذى يقدمه ناظر المدرسة الثانوية التى كان يدرس بها الطالب قبل تخرجه.

رابعا – إعداد المعلمين فى الولايات المتحدة الأمريكية :

يمكن تصنيف معاهد إعداد المعلمين فى الولايات المتحدة إلى نوعين الأول عام ويتولى تمويله والإشراف عليه حكومات الولايات، والنوع الثانى خاص ويتولى تمويله والإشراف عليه مجموعة من الأفراد أو الهيئات الدينية، وهناك تصنيف آخر من وجهة نظر التنظيم والمناهج والمقررات الدراسية. هذا وتضطلع العديد من المؤسسات بمهمة إعداد معلمى المرحلة الثانية وهى:

(١) كليات المعلمين Teachers Colleges:

وهذا النوع من مؤسسات الإعداد يعتبر علامة هامة فى تاريخ التربية الأمريكية وتعزى نشأتها إلى جهود رابطة التربية القومية الأمريكية .N.E.A، فضلا عن قصور مدارس النورمال عن الوفاء بإعداد معلمي مدارس المرحلة الأولى من المعلمين، وقد واكب ذلك زيادة الإهتمام بالبرامج المهنية التى يجب أن تقدم لمعلمى المرحلة الثانوية والتى خلت منها برامج إعداد المعلمين فى الجامعات المختلفة، وتتراوح مدة الدراسة بكليات المعلمين بين ٣-٤ سنوات حسب نوعية المعلم المراد تخرجه «٣ سنوات لمعلم المرحلة الأولى، ٤ سنوات لمعلم المرحلة الثانية»، كما أن بعضها يمنح درجة الماجستير أو الدكتوراه أو الاثنين معاً. بوجه عام يمكن القول أن كليات المعلمين تضطلع بمهام إعداد كل من معلمى المرحلة الأولى بدلاً من مدارس النورمال - ومعلمى المرحلة الثانية - وهو الدور الذى كانت تقوم به الجامعات.

(٢) أقسام التربية بالجامعات: Departments of Education

وقد نشأ هذا النوع من برامج إعداد المعلمين نتيجة زيادة الاهتمام بالإعداد المهنى للمعلمين مع نهاية القرن التاسع عشر على الرغم من معارضة بعض أساتذة الجامعات - آنذاك مع إدخال المقررات فى الجامعات وقد ظهرت بدايات هذا النوع من الأقسام فى جامعة ولاية «أيوا» Iowa عام ١٨٩٠ تحت عنوان Dept. of Pedagogy وكان الهدف منه تأهيل خريجى الجامعات للالتحاق بمهنة التعليم وقد لاقى هذا النوع من الدراسة نجاحاً كبيراً وخاصة بعد انتشار آراء جون ديوى وثورنديك وغيرهما بحيث صارت معظم الجامعات الأمريكية مع نهاية القرن التاسع عشر تضم أقسام للتربية بها.

(٣) مدارس أو كليات التربية: Schools or Colleges of Education

بالرغم من أن أقسام التربية بالجامعات قد إحتلت مركز الصدارة لفترة طويلة فى مجال إعداد المعلم، إلا أن ظهور ما يطلق عليه علم وفن التدريس The Science and Art of Teaching فى العشرينات من القرن العشرين أدى

إلى ظهور مدارس أو كليات التربية فى محاولة لإعطاء دفعة أكبر للجانب المهنى لتربية المعلمين، علاوة على القيام بالبحوث والدراسات فى شتى مناحى التربية النظرية والعملية، بالإضافة إلى تحول بعض كليات المعلمين إلى كليات للدراسات الحرة Colleges of Liberal Arts وتعتبر جامعة متشيجان Michgan من أولى الجامعات التى أنشئت بها كلية للتربية، ثم تبعها العديد من الجامعات بحيث صارت لكل مدرسة أو كلية للتربية شئونها وإدارتها الخاصة(١٣).

إنتقاء الطلاب لمؤسسات إعداد المعلمين :

تعتبر عملية الاختيار والإنتقاء عملية أساسية فى المجتمع الأمريكى، لا فى مجال إعداد المعلمين فحسب ولكن فى جميع المجالات التعليمية والعملية(١٤). ولعل من أبرز العوامل التى تدعو إلى الاهتمام بعملية الاختيار والإنتقاء(١٥). العناية بإعداد المعلمين عناية كبيرة، وكذا الرغبة فى الوصول بمهنة التعليم إلى أفضل مستوى مهنى ممكن، إضافة إلى مقابلة احتياجات كل ولاية فى المعلمين ووفقاً لشروط هذه الولاية ولتحقيق ذلك فإن هناك العديد من القوائم الخاصة بالإنتقاء نعرض لأهمها فيما يلى:

قائمة رقم (١) وتتضمن (١٦) :

- السجل الدراسى للطالب خلال مراحل التعليم.
- آراء مديرى ومعلمى المدارس التى كان بها الطالب.
- اختبارات تحريرية وشفهية فى اللغة الانجليزية.
- مقابلة شخصية Interview.
- اختبارات فى سمات الشخصية.
- اختبارات فى الاستعداد والميول والاتجاهات ناحية مهنة التعليم.
- اختبارات فى الذكاء.

قائمة رقم (٢) وتتضمن:

- قياس الميول والاهتمامات لدى المتقدم لمهنة التعليم.
- السجل الدراسى للطالب خلال مراحل التعليم المختلفة.
- بيانات استمارة التقديم «الالتحاق» Admission.



وفى الحقيقة فإن عملية الإنتقاء والاختيار لمن يودون الالتحاق ببرامج إعداد المعلمين تعتبر أمراً بالغ الأهمية، وينظر القائمون عليها لها باعتبارها عملية مستمرة تتطلب فترة زمنية طويلة، وأنها قد تبدأ من السنوات الدراسية الأولى وذلك من خلال عدة وسائل أهمها:

* أندية معلمى المستقبلى وهذه الأندية منتشرة فى معظم الولايات وهدفها إثارة إهتمام طلاب المدارس الثانوية للالتحاق بمهنة التعليم من خلال الاشتراك فى بعض الأنشطة داخل مؤسسات التعليم المختلفة مثل مساعدة الأطفال فى دور الحضانة، مساعدة المعلمين فى الحصول على المعلومات من خلال السجلات المختلفة وما إلى ذلك من الأنشطة التى من شأنها تهيئة الفرص للتعرف على خصائص المتعلمين وملاحظة مايقوم به المعلمون من مهام والجدير بالذكر أن مثل هذه الأنشطة اختيارية يلتحق بها الطلاب بمحض إرادتهم وخلال فترة محدودة من أوقاتهم (١٧).
* الرعاية والمساعدات التى تقدمها رابطة التربية القومية "A.E.A" ممثلة فى برامج متنوعة عن المهن المختلفة، والغرض منها مساعدة الطلاب على اختيار المهنة التى تتناسب مع قدراتهم وميولهم.
* التعرف الغير مقصود: ويعنى محاولة التعرف على الطلاب الذين يعتقد أنهم يمكن أن يصبحوا معلمين ناجحين، وذلك من خلال ممارسة بعض الأنشطة مثل مراجعة قوائم الغياب، توزيع الأدوات التعليمية، الإشراف على بعض نواحى النشاط، وجميعها من الأمور التى تساعد على الاحتكاك بمجال العمل وتسمح بوضوح الاتجاهات نحو العمل مع الآخرين.... وغيرها من الأمور التى تظهر مدى إمكانية نجاح الطالب ليكون معلماً.
* تقدم غالبية المدارس الثانوية الأمريكية خدمات فى مجال التوجيه والإرشاد من خلال مجموعة الاخصائيين بالمدرسة باستخدام مجموعة من المقاييس والاختبارات فى محاولة لتوجيه الطلاب إلى المهن الأكثر احتمالاً للنجاح فيها علاوة على تزويدهم بالمعلومات والمهارات اللازمة لعديد من المهن ومن بينها مهنة التدريس.

البرامج الدراسية فى مؤسسات اعداد معلمى المرحلة الثانية :

مما سبق يتضح أن إعداد معلمي المرحلة الثانية تضطلع به العديد من مؤسسات الإعداد ولذا يصبح من الطبيعى أن تتباين برامج الإعداد، كما يزيد هذا التباين محاولة تلك المؤسسات مواكبة التغيرات، والمطالب الخاصة بالتوظيف من حيث العرض والطلب، لذا فليس من المستغرب أن تتعرض هذه البرامج للكثير من التغيرات، لكن بوجه عام يمكن تقسيم البرامج الدراسية التى تقدم إلى المجالات التالية:

أولا: التربية العامة General Education

وتمثل ما يتراوح بين ٢٥-٣٠٪ من خطة البرنامج، وتتكون من مجموعة المواد الدراسية والخبرات التى من شأنها مساعدة الطالب المعلم للتعرف إلى مهنته ومكانته فى مجتمعه، معرفة اهتماماته وتنمية ميوله وقدرته، ويتضمن هذا الجانب بوجه عام مقررات تتعلق بالمهنة ومتطلبات النجاح فيها، وقد يطلق عليه أحياناً Liberal Education، كما أنه يتضمن مقررات فى كيفية الاتصال، توقع السلوك، والنظام داخل حجرة الدراسة.

ثانيا - المقررات الاكاديمية:

وتمثل ما نسبته ٧٠-٦٥٪ من خطة البرنامج، وتكون فى مجال التخصص الرئيسى والتخصص الفرعى مثل الطبيعة والكيمياء، فيمكن أن يعد المعلم كمدرس طبيعة تخصص رئيسى وكيمياء كتخصص فرعى أو العكس وهكذا بالنسبة لباقى فروع التخصص لجوانب المعرفة الانسانية.

ثالثا - الإعداد الثقافى:

وتمثل مانسبته ٥٪ من خطة البرنامج، ويقدم فى مقررات منفصلة كالمقررات القومية أو الثقافية التى تتناول الاتجاهات العالمية المعاصرة فى مجال المعرفة الانسانية والقومية والوطنية بقصد تشجيع المعلمين على الاطلاع الثقافى ومسايرة التغييرات العالمية والاقليمية والوطنية، تقدم من خلال المقررات المهنية والاكاديمية.

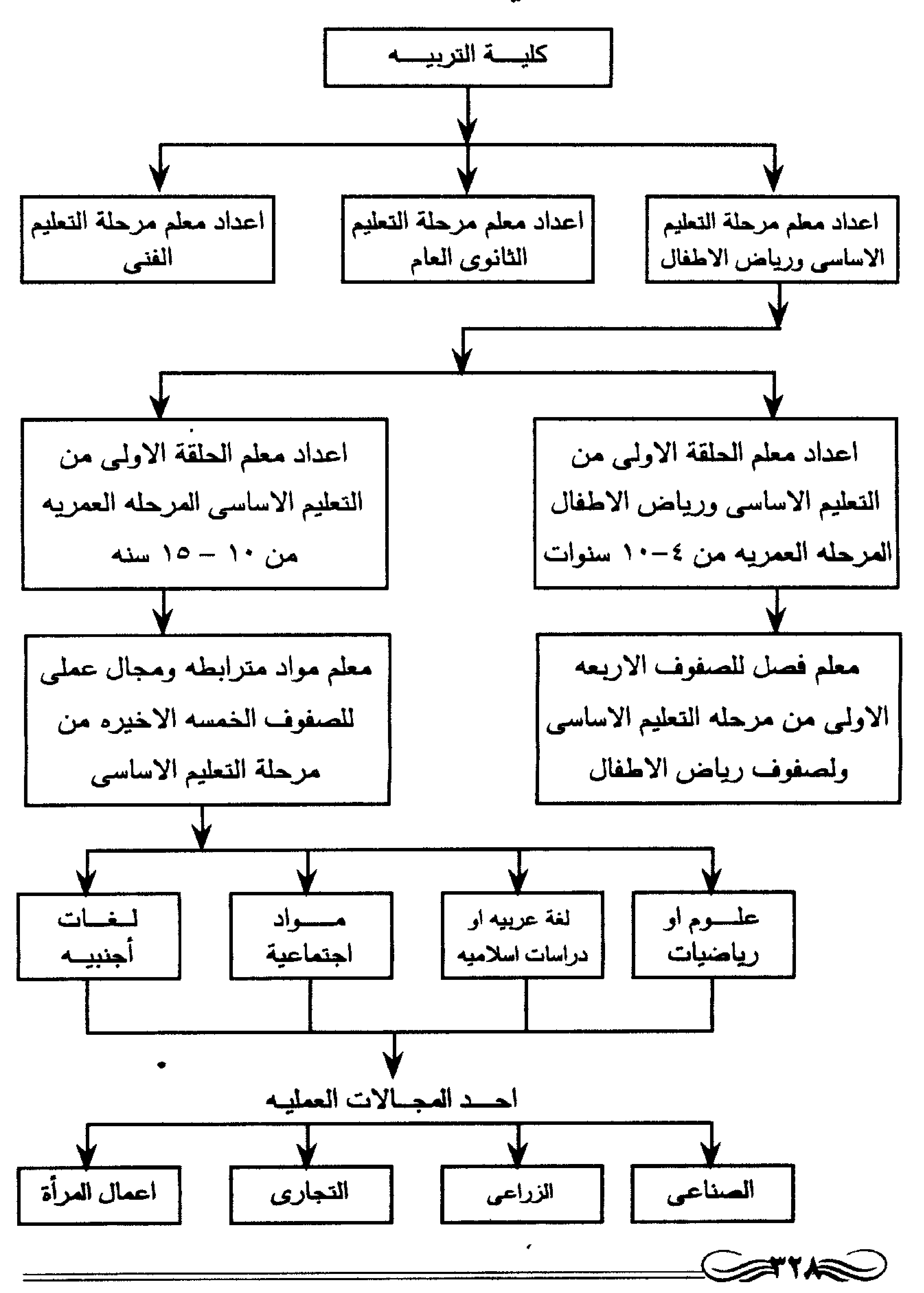


وسائل الارتقاء بمهنة التعليم:

إن الارتقاء بهنة التعليم يعد مفتاح الأرتقاء بجميع المهن الأخرى فى المجمتع. ولا شك إن الأرتقاء بمهنة التعليم لا يتم تلقائيا وإنما يتطلب أول ما يتطلب الأرتفاع بمستوى الأعداد لهذه المهنة مع توفير سبل النمو المهنى المستمر أثناء الخدمة فى ميدان التعليم. ومن الخطأ النظر إلى مشكلة المعلمين على انها مشكلة توفير الأعداد الكافية منهم فى كل عام وإنما المشكلة هى المستوى أو النوع أو الكيف المطلوب أى توفير الأعداد الكافية من المعلمين القادرين على النهوض بأعباء المهنة خير قيام ولا شك أن البحث فى وسائل الأرتقاء بمستوى الأعداد المهنى يتصل أتصالا وثيقا بالفلسفة الأجتماعية التى توجه فلسفة التعليم كله. لذا هناك بعض الأسس التى نرى الاخذ بها عند البحث فى مشكلات التعليم:

- ✿✿ أهمية النظرة إلى التعليم والتى تجعل منه كل متكاملا بحيث لا ينظر إلى المرحلة الأبتدائية مثلا على أنها أقل أهمية من المرحلة الثانوية أو التعليم الفنى أقل شأنا من التعليم العام فكل مرحلة لها أهميتها الخاصة ووظيفتها الخاصة بها والتى تتكامل مع أهمية ووظائف المراحل الأخرى.
- ✿✿ أن تقسيم التعليم إلى مراحل مختلفة لا يعنى التجزئه أو وجود أى تضارب أو تباعد فى الفلسفة التى توجه التعليم فى أى منها. فالفسلفة تعنى وجود الأهداف مع التنوع فى التطبيق فالقيم الأجتماعية مثلا التى نكسبها للطالب فى التعليم الفنى لا تختلف عنها فى التعليم العام وأن كانت المهارات اليدوية قد تتنوع بأختلاف وظيفة كل منهما.
- ✿✿ أهمية التخطيط الشامل فى التعليم وربط هذا التخطيط بالخطط القومية الشاملة وذلك يتضمن أن يكون التخطيط لأعداد المعلم كما وكيفا جزءاً لا يتجزأ من الخطط التعليمية وخطط التنمية وبالقدر الذى يضمن وضوح الأهداف والأتجاهات والسياسات التعليمية.
- ✿✿ أهمية الأستفادة بالعلم والبحوث العلمية والتكنولوجيا الحديثة فى جميع مجالات التطوير والتحديث وبما يضمن عدم التخبط والارتجال أو أقامة التطوير على النقل من المجتمعات الأخرى أو الجمود على النظم القديمة.

والنموذج التالي يوضح برنامج
إعداد المعلم علي المستوي الجامعي بجمهورية مصر العربية



خامساً - المعلم وأدواره فـــى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة:

فى الولايات المتحدة الأمريكية يوضح ديكر ودريدرك (Decker Dedrick , 1988 : 11) [١٨] فى دراستهم لمشروع تطوير النمو للمعلمين حديثى التخرج أن المدرس حديث التخرج عندما يوضع فى مدرسة ريفية أو فى أطراف المدن ، يشعر بالغربة حيث أنه فى فترة التدريب على التدريس يوجه من قبل آخرين ذوى الخبرة ، وحيث أن المدارس التى يعمل فيها فى بداية حياته العملية تكون فقيرة فى أعضاء هيئة التدريس يشعر بالوحدة لأنه بدون توجيه ويجب أن ينجح فى مهنته ، مما يستوجب وجود فريق معد لتوجيه المدرسين حديثى التخرج خصوصاً فى السنة الأولى لعملهم ، وليدربوا على إعداد وتنظيم بيئة الصف ، طريقة التقويم ، إعداد الدروس التى سوف يدرسونها . ولذلك تم تشكيل فريق من الخبراء يهتم بالتطوير المهنى للمعلمين حديثى التخرج فى مجال استخدام مهارات التدريس ، ولقد بينت الدراسات التقويمية لهذا المشروع أن المدرسين الجدد يشعرون بأنهم يتقدمون مهنياً ويدربون على مهارات التدريس بواسطة هذا الفريق ، ويظهر ذلك من خلال التقويم الذى يقوم به الموجهون للمعلم مرة أو عدد من المرات خلال العام الأول .

والمشروع اعتمد على تعاون :

(١) مجلس إدارة المدرسة . (٢) إدارة المدرسة .

(٣) المدرسين ذو الخبرة . (٤) إدارة التعليم المحلية

(٥) أعضاء هيئة التدريس بالجامعة .

أما فى المدارس التى يتوافر بها مدرسون ذوو خبرة وكفاءة فى التدريس فيعينون فى وظيفة مدرس أول مقيم لمادة تخصصه ، لإلقاء الضوء على هذه الوظيفة نعرض فيما يلى لتعريف المدرس الأول فى الولايات المتحدة الأمريكية .

(١) المدرس الأول Master Teacher :

وهو معلم يختار بواسطة مدير المدرسة أو المسؤلين فى إدارة التعليم ،يكون مثلاً إعلى فى تدريسه ويعطى لزملائه من المعلمين ولمعلمات الحق فى فهم المادة الدراسية التى يدرسها أو يشرف عليها .



وفى دراسة لشلمان بعنوان العلاقة بين المدرس الأول والإدارة , Shulman) 1987)[١٩]، يعرض فيها متطلبات تغيير النظام التعليمى فى الولايات المتحدة الأمريكية ، لإيجاد المدرس الذكى الذى يتحمل مسؤوليات التوجيه والمشاركة فى اتخاذ القرارات المدرسية ، كما يعرض لتقرير لجنة ولاية كاليفورنيا للتعليم حينما أوصى باختيار المدرسين ذوى الخبرة فى التدريس للقيام بالتقويم المتكافئ لزملائهم ، كما يعرض التقرير لضرورة المشاركة فى القيادة بين المدير والمدرسين الأوائل بالإضافة لقيامهم بتوجيه زملائهم سواء أكانوا حديثى أو قديمى التخرج كما أشار تقرير كرنيجى الشهير . على الرغم مما قد يبيديه مديروا المدارس من معارضة لمشاركة المدرسين الأوائل معهم فى تقويم أداء المعلمين فإن ذلك متطلب أساسى لتطور التعليم الأمريكى .

ووفقاً لنظام التعليم فى ولاية كاليفورنيا فإن المدرس الأول هو « ذلك النظام أو الوظيفة التى انشئت لمساعدة وتوجيه المدرسين الجدد » لكنه لا يتولى مسؤولية تقييمهم وإنما يتولى هذه المسؤولية مدير المدرسة وخلص التقرير إلى ضرورة تعاون المدرسين الأوائل والمديرين فى المجالات الآتية :

* التقويم التعاونى للمدرسين من خلال الملاحظة الصفية .
* العمل سوياً فى مجال التطوير المهنى للمعلمين ووضع خطط لبرامج التطوير وورش العمل .
* العمل سوياً لحل المشاكل التى تواجه المدرسين خاصة الجدد منهم.

وقد حددت (Hall, Valerie, 1992)[٢٠] مهام المدرس الأول كمشرف مقيم فيما يلى :

أن يساعد المعلم فى تخطيط وحداته الدراسية ، أو تحضير المواد اللازمة لتفريد تعليمه (Individuazed instruction) ، أو وضع برامج لتقويم تلاميذه ، أو ترتيب لقاءته مع أولياء الأمور . هذا بالإضافة إلى مساعدته فى التغلب على الضغط الناجم عن عبء العمل ، والتعاون مع الادارة ، وهذه مجالات يستطيع المشرف المقيم (المدرس الأول) أن يعين المعلمين عليها .



كما يقوم المشرف المقيم بمراقبة معلميه والاستماع لهم وملاحظة سلوكهم ، وذلك بهدف مساعدتهم على تطوير أساليب تدريس مميزة خاصة بهم وفق اختياراتهم الذاتية وليست مفروضة عليهم .

ومن الأسماء الشائعة فى المدارس فى بعض الدول الأوروبية والعربية للمدرس الأول ، رئيس الدائرة (head of the department) ، المعلم المرجع (re- source teacher) ، المنسق (helping teacher) وأخصائى المناهج (Curriclum specialist).

(٢) صيغ أخرى معادلة لوظيفة المدرس الأول فى الولايات المتحدة الأمريكية :

وفى دراسة جرابين (Grippin, 1990) (٢١) قدم عرضاً للدراسات التى تناولت تعريف المدرس المتعاون (Cooperating teacher) ، الموجه الجامعى أو موجه الكلية (College Superivison) ، المدرس الرئيسى Master teacher ، المعلم الملاحظ أو المتابع Mentor Teacher ، بالإضافة لإقتراح بعض المعاييرلاختيار المعلمين الجدد والمؤهلات المطلوبة للعمل فى ولاية نيويورك وهى: سنة تدريس تحت الاختبار بالإضافة للتدريب العملى على التدريس ،وقد يتطوع بعض المعلمين القدامى للقيام بعملية توجيه وإرشاد زملائهم الجدد للتغلب على الصعوبات التى قد تواجههم إلا أن عملية النصح والتوجيه فى مجال الأعمال والمهن تبنى على العلاقة التطوعية للعمل الناجح مع الآخرين الذين يطمعون فى الحصول على النجاح فى المهنة ، وينتقل العامل الجديد من علاقة إلى آخرى حتى يكتسب الخبرة اللازمة لنجاحه ويكون الأخير مدرب للآخرين أو الجدد فى مجال العمل .

وفى مجال التدريس فإن العلاقة التطوعية تعتمد على حاجة المدرس الجديد وشخصيته لينجذب إلى مدرس قديم لديه الخبرة يتوافق مع شخصيته ليحصل منه على الخبرة (Shulman, 1984).(٢٢) ولذلك تم ابتكار بعض الصيغ المهنية أو الوظيفية فى مجال التدريس وسنعرض لها بالتفصيل فيما يلى :



أ) المدرس المتعاون Coopratіng teachers :

عرف فى العديد من الدراسات ومنها دراسة[٢٣]

(Zimpher & Nott, 1980)

بأنه العامل الأكثر أهمية وتأثيراً للتدريب على التدريس ، فهو يؤثر على اتجاهات المتدربين ومهاراتهم وفلسفتهم التربوية ودمجهم فى الحياة الاجتماعية للمدرسة .

وتعتمد عليه معاهد تدريب المعلمين للإشراف على الطلاب المتدربين ، ولأهيمة المعلم المتعاون يجب تدريبه على التوجيه العيادى وتنمية قدراته التحليلية والموضوعية . والمتطلبات التى يجب توافرها فى المدرس المتعاون (المشرف) هى التأهيل ، والخبرة الناجحة فى التدريس ، الخبرة فى تدريس مواد التخصص ، الحصول على الماجستير ، القدرة على ضبط النفس ، مهارات التنظيم ، الفلسفة الواقعية للتربية والفهم الواضح لأهداف برامج إعداد المعلمين .

(ب) المدرس الرئيسى أو المدرس الأول Master teacher :

(ديك ١٩٩٠)[٢٤] أشار إلى مدخلين لتعريف المدرس الرئيسى (الأول) : تعريفه بأنه المدرس الذى يسهم أكثر من غيره فى مجال تطوير المناهج ، ولجان العمل وغيرها . والثانى : بأنه المدرس الأفضل من زملائه قياساً على مخرجات تلاميذه . وأقترح مدخل آخر لتعيين المدرس الرئيسى (الأول) ليس فقط الاعتماد على انجاز تلاميذه وإنما بقدرته على مساعدة تلاميذ زملائه على اختيار ما يريدون أن يتعلموه من المناهج والتخصصات الأساسية بمعنى التفاعل مع جميع التلاميذ ، ووضع خطط التدريس ، المعرفة بالتلاميذ جميعاً ، المتفاعل مع أولياء الأمور ، الذى يطور نفسه مهنياً .

ومعايير اختيار المدرس الموجه أو المدرس الأول أو المدرس الرئيسى هى:

(١) القدرة على تقديم المناهج (المقرارات) للتلاميذ بطريقة تيسر تعلمهم وفهمهم لها .

(٢) ذو تفكير متأن.



(٣) القادر عل توصيل أفكاره لآخرين.

(٤) المتقبل للتغيير الثقافى ، الذى لدية مهارات للتدريب ، المشجع للنمو الطبيعى، الذى يشجع مفاهيم التغيير (Conway, 1991)[٢٥].

(٥) القادر على مساعدة الاخرين ، ولديه الرغبة فى الخدمة ، الحساس، الغير ديكتاتورى ، الدبلوماسى القادر على توقع المشكلات ، الطبيعى غير المتكلف، الدقيق فى مواعيده ، الذى يحفظ الأسرار ، المحب للتدريس ، الذى ينظم عمله جيداً (Keller, 1994)[٢٦].

(٦) المهتم بتطوير مهاراته المهنية ، الحريص على تعلم الجديد فى مجال تطوير المناهج ، الراغب فى العمل مع المدرسين الآخرين ، من لديه معرفة واسعة بأهداف المرحلة التى يعمل فيها (Katz, 1972)[٢٧].

(٧) الذى يتمتع بالنضج المهنى (Mager, 1987)[٢٨].

(٨) الذى يملك القدرة على وضع الأهداف والاستراتيجيات ويقدم مبررات عقلية سليمة لها (Canghlin, 1986)[٢٩].

جـ) المدرس المعاون Cooperating teacher:

وفى دراسة كولن (Coughlin, Robart : 1986)[٣٠] بعنوان المدرس الرئيسى والمدرس المعاون باعتبارهم مدخلان للإمتياز التعليمى، أوضح أنْ وجودهما جاء بطلب من أولياء الأمور لتطوير التعليم وتحسين نوعيته ، ولجعل الأمة قادرة على مواجهة تحديات ما بعد عصر الصناعة ، كما أوضح سكرتير التعليم الأمريكى إن تطوير نظام التعليم الأمريكى يتوقف على جذب العناصر الجيدة ذوى الموهبة من الطلاب لكليات إعداد المعلمين ، توفير الحوافز للمعلم الفعال للبقاء فى مهنة التعليم ، توفير فرص التدريب والنمو عموماً لجميع المدرسين لتحسين مهارات تدريسهم ، وأقترح لذلك ثلاث مستويات وظيفية للمدرسين .

الأول : المدرس الجديد يعمل مساعداً للمدرس الأول أو المدرس المعاون لمدة عام يكتسب منه الخبرة .



الثانى : بعد تدريب وتوجيه المدرس الأول أو المعاون له كمدرس فصل أو مسؤول عن تدريس موضوعات بعينها ، تحت إشراف المدرس الأول أو المدرس المعاون اللذان يقدمان النصح والتوجيه والتدريب لتحسين مهارات التدريس للمعلم الذى يعمل كمدرس مستقل لمدة عام .

الثالث : بناء على تقويم من المدرس الأول أو المدرس المعاون والإدارة (المدير) يرقى المدرس أو يثبت للعمل بالتدريس كمدرس خبير.

د) المدرس المتابع أو الملاحظ Mentor teacher:

✿ مسئوليات المدرس المتابع :

وهى وظيفة استحدثت فى مدارس النظام التعليمى فى بعض الولايات من الاتحاد الأمريكى وتحددت مسؤولياته فيما يلى :

* العمل مع فريق التطوير المهنى للمعلمين .
* إعادة تدريب المدرسين الذين يدرسون مقررات فى غير موضوعات تخصصهم.
* توجيه المعلمين الجدد .
* تطوير المناهج .

✿ مجالات عمل المدرس الملاحظ أو المتابع :

حددت دراسة كوستا وآخرين (Costa, D & other ; 1987 : 26)[٣١] مجالات عمل المدرس الملاحظ أو المتابع فيما يلى :

(١) فى بداية العام الدراسى ، يمكن أن يساعد المدرس الجديد فى معرفة احتياجات المدرسة مثل قبول التلاميذ وطريقة الترفيع .

(٢) المدرس الملاحظ ، يمكن أن يقدم للمدرسين الجدد فرصة لملاحظة غيرهم من المدرسين أثناء تدريسهم حتى يختاروا النموذج الذى يناسبهم فى التدريس .

(٣) المدرس المتابع يمكن أن يشارك المعلمين فى تعريفهم بالإمكانيات الجديدة ، ووحدات التخطيط وتطوير المناهج وطرق التدريس .

(٤) يمكن أن يساعد المدرسين فى إدارتهم للصف .



(٥) يمكن أن يساعد المعلمين الجدد على استخدام ما تدربوا عليه أثناء إعدادهم قبل الدخول في الخدمة ، ويساعدهم على تطبيق استراتيجات حديثة للتدريس بفصولهم .

ويعرف المدرس الملاحظ بأنه المدرب ، الإيجابى ، منمي للمواهب ، فاتح للأبواب ، مدافع ، منتج مسئول وقائد ناجح (Smaby, 1994)[٣٢]

وساوت اليزابيث[٣٣] بين المدرس المتابع وبين المدرس الأول، المدرس الموجه ، المدرس المتخصص ، المدرس الباحث ، المدرس الخبير ، كما أضافت (Broyles, 1990) [٣٤] بأنه المدرس الذى يقدم المساعدة ويدعم غيره من المعلمين ، وأضاف راين (Rapp, 1983) [٣٥] بأنه «الصديق المعين» .

وفى داسة شالمان (Shulman & others, 1984) [٣٦] التى تناولت توسع وظائف عمل المدرس الأول والمدرس المتابع ، حدد وظائف عملهما كما هو موضح بقانون التعليم بولاية كاليفورنيا فيما يلى :

(١) المدرس الأول أو المتابع لا ينفصل عن زملائه .

(٢) مهارات المدرس الأول أو المتابع يجب أن ينتفع بها سائر زملائه من المعلمين أثناء الخدمة .

(٣) إن وضع المدرس الأول أو المتابع يعتمد على زيادة فاعلية التدريس لمدرسى مادة تخصصه .

(٤) المدرسون الأوائل أو المدرسون المتابعون قادة تربويون فى مدارسهم، يعملوا مع غيرهم من المعلمين فى تخصصاتهم لزيادة فاعلية استراتيجيات التدريس مع تمتعهم بأخلاق مهنية رفيعة .

هـ) المدرس الأول كمدرب واستشارى :

عرضت كثير من الدراسات الأجنبية لوضعية المعلمين بعامة وللقائمين منهم بالوظائف الإشرافية والإدارية بخاصة ، ومن هذه الدراسات ما عرضه ترينس بيل سكرتير التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية فى عهد ريجان (Bennett, D.; 1995 : 18) [٣٧] من ضرورة سعى الحكومة للإهتمام بنوعية المعلمين عن طريق

تشجيع الطلاب الأذكياء على الالتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين ، وتوفير الحوافز المختلفة للمعلمين الأكفاء لإبقائهم فى سلك التعليم ، وحفزهم على تحسين وتطوير مستواهم العلمى ومهاراتهم التعليمية بتوفير فرص الترقى للوظائف الأعلى أمامهم .

وحددت دراسة جوزيف وبراون (Roppa, J & Brown, P.; 1983)(٣٨) العقبات التى تعوق وصول المعلمين إلى درجة الإجادة المطلوب منهم الوصول إليها وهى : ضعف الرواتب المحددة للمعلمين ، غياب العدالة فى منح العلاوات والحوافز .

وفى دراسة بوريلس ، انديال (Broyles, Indial ; 1990)(٣٩) بينت أن على المدرسين الأوائل دور هام فى تدريب المعلمين الجدد وتوجيههم للأنشطة التدريسية الصفية واللاصفية بالتعاون مع الخبراء التربويين فى كليات التربية .

وعرضت دراسة كنوى (Conway, James ; 1991 : 16 - 23)(٤٠) لدور كل من المدير والمدرس الأول ورئيس القسم والمدرس فى التعليم الصفى ، وخلصت الدراسة إلى أن أختلاف برامج تدريب المدرسين الأوائل من منطقة إلى أخرى ومن تخصص لآخر من حيث قوة التركيز على التدريب هى التى تخلق الظروف التى تمكن من حسن إعداد المدرس الأول المدرب ، كما أشار المدراء والمدرسون الأوائل إلى أن التقويم التشخيصى هو أكثر مساعدة فى التدريب المركز لمهام المدرس الأول .

وفى دراسة ريك (Rieck, W.; 1992) (٤١) فى الورقة المقدمة للاجتماع السنوى لهيئة التوجية وتطوير المناهج فى نيواورلينز ، تعرض لدور المشرف المقيم (المدرس الأول) فى تحسين تقييم المعلمين لطلابهم بتوجيههم لوضع الاختبارات المناسبة وطرق تصميمها ، ومراجعة درجات الطلاب ومراقبة عمليات تعلم الطلبة.

وعرض كليز دانيال (Keller, D.; 1994)(٤٢) فى الورقة المقدمة فى اللقاء السنوى لمنظمة البحث التربوى بشيكاغو ، نموذج لتحسين تدريب المعلمين قبل الخدمة عن طريق صيغة المعلم المتعاون بما يقلل من دور الإشراف الجامعى ويزيد



من دور المدرس المتعاون فى ذلك ، عرض لنتائج البحث الذى أجرى على عينة من معلمى مدارس ولاية الينوى وهى : إعطاء المتدربين تقديراً عالياً لدور المدرس المتعاون فى تعريفهم بنظريات التعلم وخصائص نمو المراهقين ، نالت التغذية الراجعة ترتيباً عالياً بالنسبة لفهم متطلبات التدريس الناجح .

وفى دراسة أعدها سمباى مارلو وآخرون[٤٣] (Smaby, M. & other ; 1994 : 230 - 236) بعنوان تنمية المهارات الاستشارية التدريبية للمعلم الأول ، توصلت إلى حاجة المعلمين الأوائل إلى برنامج تدريبى لتطوير مهاراتهم الاستشارية للمعلمين المبتدئين لتعزيز نموهم المهنى خاصة فى المجالات الآتية : مجال المعلوماتية ، المجال الإدارى ، مجال التوافق الاجتماعى ، مجال التعاون .

وعرضت ماريا (Mchugh, Maria' 1995 : 23 -34) [٤٤] لسبل دفع المدرس الأول ومدير المدرسة للتدريب والتطوير ، وأجرت دراستها على عينة من مدراء ومدرسى منطقة ايرلندا الشمالية وتوصلت إلى :أن المدرس الأول أثناء عملية الإشراف التربوى أكثر نفعاً فى مجال المادة التى يشرف عليها كما أن المدرس الأول ذو القدرة العالية الذى يفهم محتوى المادة أكثر نفعاً للمعلم ومساعدته وتقديم التغذية الراجعة له ، أن توجيهات المدرس الأول بشأن استرتيجيات التدريس المقترحة من خلال معرفة المحتوى تقدم تقويماً عادلاً وجيداً لانجاز المعلم فى الصف ، أن المدرسين الأوائل ذوى الخبرة الطويلة فى التدريس يتفوقون على المدراء ذوى الفهم العالى للمحتوى .

وفى دراسة لنانسى زمفير وآخرون (Zimpher, N. & other ; 1995 : 172 - 182)[٤٥] حددت معايير اختيار المعلم الاستشارى كما يلى : أن يكون خبيراً بالتدريس ، أن يكون متفوقاً ومتخصص المعرفة ، أن يكون أكبر فى السن من المعلم المبتدئ من ٣ – ٨ سنوات ، أن يكون عالى الثقة بالنفس أن يملك رصيداً من الخبرات تجعله قادراً على تطبيقها وتوظيفها ، أن يكون لدية قدرات قيادية ، أو يكون ملماً باسترتيجيات التعلم وتطوير المناهج .

وقدمت اليزابيث (Stroble , Elizabeth ; 1993 : 230 - 236) [٤٦] دراسة بعنوان المدرس الأول (الاستشارى) مدرباً ومقيماً ، هدفت إلى اختيار العديد من برامج التدريب السنوى المقدم حول مفهوم المعلم الاستشارى والمعلم المشرف للحفاظ على مستوى مهنى مقبول ومستمر للمعلم المبتدئ فى خمس ولايات وهى كالآتى :

فلوريدا :

بدأت ولاية فلوريدا برنامج تدريبها للمعلمين عام ١٩٨٢ ، ولقد صمم البرنامج على أساس أن كل متدرب يعتبر عضواً فى فريق مؤلف من أربعة أعضاء ، وله معلم نظير فى المدرسة ، كما يجب على كل متدرب إكمال دراسة البرامج وتقديم متطلبات النجاح . وطورت أدلة للملاحظة على مستوى الولاية لجمع المعلومات لغرض التقويم التكوينى والنهائى ، وأداة التقويم النهائى استعلمت لتحديد السلوكيات التى يحتاج المعلم فيها للمساعدة ، أما أداة التقويم التى استعلمت اشتملت على ستة مجالات منها: توافق المتدرب النفسى ، التخطيط للتدريس ، إدارة الطلاب ، الاتصال اللفظى ، والاتصال غير اللفظى ، استراتيجيات التقويم .

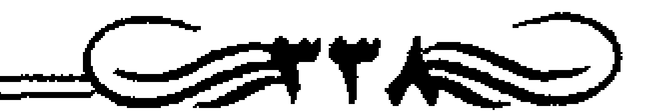
كاليفورنيا :

اعتمدت برامج المعلم الاستشارى لـ (سانت بل ١٩٨٣) وكانت أهداف البرنامج كما يلى :

* الاحتفاظ بالمعلم المتميز .
* تقديم معلومات مهنية على يد خبير لتحسين مستوى المهنة للمعلمين المتدربين . بحيث يعمل الخبراء من الاستشاريين على تطوير كفايات المتدربين وليس لتقويم المتدربين (Strong, 1986) [٤٧].

ومن البرامج الناجحة فى ولاية كاليفرونيا برنامج ABC لتأهيل المعلم الاستشارى الذى يتضمن القدرات التالية :

* أن يكون قادراً على الاتصال الكتابى جيداً .
* أن يكون قادراً على العمل فى نموذج تعليمى جيد.



* أن يكون قادراً على قيادة الآخرين لتحقيق الأهداف .
* أن يكون قادراً على بناء العلاقات الناجحة .
* أن يكون قادراً على إكمال الواجبات المتطلبة من المعلم الإستشارى.

وهذا البرنامج يقدم دليلاً على أن المعلم الاستشارى يتوقع منه أى شئ يطلب منه .

أوكلاهوما :

قامت الولاية بعمل برنامج لمدة سنة لإعداد الفرد ليعمل فى حقل التعليم ، وينفذ هذا البرنامج تبعاً لنظام (هوس بل) بحيث يوضع المتدرب فى فريق من أربعة أفراد وهم المعلم المتدرب والثلاثة الآخرون هم الإدارى فى المدرسة ، معلم استشارى، معلم مرشد، والأعضاء الثلاثة يقدمون للمعلم المتدرب المساعدة والنصح والإرشاد .

وفى نهاية فترة التدريب يكتب تقريراً عن المتدرب ويرفع إلى مجلس التربية بالولاية يتضمن شهادة ودرجات المتدرب .

فرجينيا : يقوم مجلس التعليم فى ولاية فرجينيا ، بأعتماد برنامج للمعلمين المبتدئين هو برنامج (BTAP) منذ عام ١٩٨٥ وحتى الآن.

وهذا البرنامج يتضمن ١٤ كفاية تقدم مساعدة للمعلم المبتدئ للنجاح فى التعليم ، ولتحقيق تلك الكفايات ، هناك ثلاثة خبراء يلاحظون المعلم المتدرب فى ثلاثة مواقف صفية متفرقة ، ومن أجل ملاحظة سلوكه وتسجيله خلال الموقع الصفى ، هذا وعند التقويم فإن المعلمين الذين لا يتمكنون من امتلاك ١٤ كفاية تقدم المساعدة لهم من مدربين متخصصين ، ويعاد التقويم لثلاثة مواقف صفية جديدة أخرى وتعاد عملية التقويم ، ونتيجة لذلك فإن المعلم الذى نجح فى التقويم يتم منحه شهادة النجاح وعندها يكون معلماً مؤهلاً للعمل فى المدراس .

توليدوا بولاية أوهايو :

فى عام ١٩٨١ أعدت توليدوا بأوهايو برنامجاً لمدة عامين لتدريب المعلمين المبتدئين ، استخدم فيه المعلمين من ذوى الخبرات العالية والمهارات الممتازة لمدة عامين من أجل تدريب وتقويم المعليمن المبتدئين وعند التقويم إذا اجتاز المعلم

المتدرب التقويم ينجح وتعطى له الشهادة وإذا فشل تقدم له المساعدة من جديد ويتم تقويمه مرة أخرى حتى ينجح وبذلك ينتهى التدريب له .

والجدول التالى يوضح ملخصاً مقارناً لبرامج التدريب التى قدمت فى الولايات الخمس السابقة الذكر :

جدول رقم (٢٩)

وظائف ومهام المدرس الاستشارى (الأول) فى بعض الولايات الأمريكية

اسم الولاية التي قدم فيها البرنامج	دور الاستشاري
كاليفورنيا	تقديم المساعدات والخبرات للمتدرب من قبل المدرسة والمعلم الاستشارى. - ولا يتم تقويمه .
فلوريدا	تتم مساعدة المتدرب من قبل الفريق ، ويتم تقويم المعلم المبتدئ – يحدد التقويم (هل هو مؤهل للعمل أم لا) .
فرجينيا	تقديم المساعدة للمتدرب من قبل هيئة متعددة الأعضاء (مستقلة ، حكومية) ثم يقوم . – تقديم المساعدة للذين لم ينجحوا ويكرر التقويم لهم . –يحدد التقويم (هل هو مؤهل للعمل أم لا) .
أوكلاهما	تقديم المساعدة للمتدرب من خلال اشتراك كل من المدرس والجامعة فى فريق عمل يقوم بدور التدريب والتقويم . ـ يحدد التقويم (هل هو مؤهل للعمل أم لا)
توليدوا	تقدم المساعدة للمتدرب من خلال فريق عمل مكون من المدرسة والمعلمين الاستشارين للقيام بدور التدريب والتقويم ـ يحدد التقويم (هل هو مؤهل للعمل أم لا)

من الجدول السابق يتضح أن:

أولاً : إن البرامج كلها تعتمد على أن يقوم المعلم الاستشارى بعمليتى تقديم المساعدة للمعلم المتدرب وتقويمه بما تؤدى إلى فاعلية وظيفة المعلم الاستشارى أو المعلم الأول من أجل مساعدة وانجاح برامج المعلمين المبتدئين أكثر من غيرها من البرامج .

ثانياً : أن المهارات المساعدة التى يقدمها المعلم الاستشارى أو المدرس الأول فى برنامج السنة الأولى لإعداد المعلمين هى نفسها التى يقدمها المعلمون المشرفون فى برامجهم وقدمها أيضاً الإشراف العيادى (الاكلينيكى) .

ثالثاً : أن التحليل المشاهد من خلال التدريس يؤكد أن الاتصال الشخصى وبرامج التدريب لخدمة المعلمين هى نفسها التى يقدمها المعلم الاستشارى والمشرفون التربويون ، الذين يقومون بالتدريب ، ولهذا يمكن أن يقوموا بنفس الدور فى مدارسهم ومع مدرس مادة تخصصهم .

و) منسق البرنامج Program Coordinator :

فى دراسة (Good felow, 1994)(٤٨) لمشروعات المدرس الملاحظ عرض لبعض المحاكات المهنية لاختيار المنسق (Program Coordinator) والمدرس الأول وهى أن تتوافر به :

(١) كفاءة قيادية ، ومهارات تنظيمية ، قدرة على إصدار الاحكام الموضوعية .

(٢) يتصف بالقدرة على الملاحظة العلمية .

(٣) قادر على المشاركة مع زملائه المدرسين فى وضع الجداول الدراسية وتوزيع الدروس .

(٤) ذو خلفية مهنية مع سنوات من الخبرة الطويلة فى التدريس ومعروف للمسؤلين المحليين .

(٥) ذو معرفة كافية بأحوال مجتمعه الاجتماعية والسياسية .

(٦) ممتاز فى تدريسه ، يملك مهارات تخطيط دروسه جيداً ، وذو معرفة بمهارت التدريس الفعال .



(٧) ذو معرفة واسعة بجميع مناهج مادة تخصصه .

(٨) يتمتع باحترام عال من زملائه .

(٩) ذو اتجاهات إيجابية نحو النمو المهنى ويشجع عليه .

وبتفصيل أكثر عرض الباحث لبعض مهارات التدريس الفعال التى يُحتكم إليها لاختيار المنسق أو المدرس الأول فهى : المعرفة بممارسة الإشراف والتوجيه العيادى ، القدرة على تدريس الكبار ، فهم التوازن بين تدريس العلوم والآداب .

(٣) الصفات الشخصية للمنسق والمدرس الأول بالولايات المتحدة الأمريكية :

قدم جيرالد أيضاً قائمة بالصفات الشخصية لمن يختارون لقيادة غيرهم من المعلمين وهذه الصفات هى :

(١) المرونة . (٢) القدرة على التعامل بنجاح مع الآخرين .

(٣) العدل . (٤) الثقة بالنفس .

(٥) المبادرة. (٦) يقرأ بشراهة (الشراهة فى القراءة) .

(٧) حب البحث والتقصى (فضولى) .

(٨) تقبل وجهات النظر المخالفة .

(٩) التحمس للتدريس .

(١٠) القدرة على رؤية طرق عديدة لانجاز الأهداف .

(١١) القدرة على فرض احترام الآخرين له .

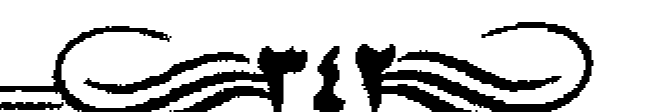
(١٢) الإحساس إنسانى ودفء الشخصية .

(١٣) مهارة التعبير اللغوى.

(١٤) المرح .

(١٥) القدرة على العمل مع زملائه من المعلمين والإداريين (متعاون).

(١٦) القدرة على تقبل الآخرين مهما اختلفت شخصياتهم .



ومما سبق لتطوير أداء المدرسين الأوائل يجب الأخذ فى الاعتبار ما يلى :

(١) يجب أن يستمروا فى التدريس وإن كان لعدد من الحصص أقل من زملائهم لانجاز المهام التخطيطية والإدارية الملقاة على عاتقهم ، ولا يجب إطلاقاً إعفائهم من التدريس حتى يستمروا على دراية بالتدريس وبالجديد من استراتيجياته .

(٢) أن يشارك المدرسون الأوائل فى تدريب المعلمين أثناء الخدمة فى مدارسهم وخارجها .

(٣) يجب اختيار المدرسون الأوائل حسب خبراتهم المتميزة فى التدريس وباعتبارهم مدرسون فعالون فى تدريس مادة تخصصهم .

(٤) يجب أن يؤخذ فى الاعتبار مدى حرص المدرس على نقل خبراته إلى زملائه وذلك عند اختياره كمدرس أول .

(٥) يجب أن يتمتع المدرس المرشح كمدرس أول بقدرات قيادية ومقدرة على العمل مع الآخرين .

(٦) يجب أن يؤخذ فى الاعتبار رأى زملائه من المعلمين من خلال رغبتهم أو عدم رغبتهم فى العمل مع المرشح والاستفادة والتعلم منه .

(٧) يجب أن يؤخذ فى الاعتبار رأى إدارة المدرسة والإدارة التعليمية وأساتذة الجامعة ومؤسسات المجتمع الصناعية والزراعية ولتجارية فيمن يختارون لوظيفة المدرس الأول ، باعتبار أن هؤلاء سيعملون بصورة أو بأخرى مع سائر المهنيين كما فى حالة المدرسين الأوائل بالتعليم التقنى (الصناعى ـ التجارى ـ الزراعى).

(٨) يجب أن يكون المرشح لوظيفة المدرس الأول على دراية كاملة بالمدرسة وإمكانياتها وبناء على كل ما سبق فإن الترقية أو العلاوة التى سيحصل عليها المدرس الأول تكون مستندة إلى مبررات موضوعية (Benningfield & others ; 1984 : 5 - 16). (٤٩)

(٤) تقويم أداء المدرس الأول :

وفيما يتعلق بتقييم المعلمين سواء الحديثين أو القدامى أو من يشغلون وظائف في إحدى الصيغ السابقة فإن التقويم يركز على الجوانب المعرفية والمهارات وذلك بالنسبة للمعلمين في جميع المستويات ، ويتم التقييم بواسطة فريق يتكون حسب المستوى الذى يراد تقييمه وفى جميع المستويات يركز على المحاور الآتية :(Associntion of teacher Ed. 1985: 10 - 24)[٥٠] .

(١) معرفة شاملة وعميقة بالمادة العلمية التى يدرسها .

(٢) مهارات ممتازة فى التدريس .

(٣) التمييز خاصة للمدرس الأول .

(٤) التقويم عملية مستمرة .

(٥) فريق التقويم يضم ثلاثة معلمين من المدرسة بالإضافة لمدرس من خارجها .

(المدرس الأول للمدرسة + المدرس الأول بمدرسة أخرى + أقدم مدرس بالمدرسة) للمستويات الثلاث من المعلمين (المدرس ، المدرس المعاون أو المشارك ، المدرس القديم).

(٦) فريق التقويم للمدرس الأول يضم (مدير مدرسته ، مدرس أول تعينه الوزارة، عضو هيئة التدريس بالجامعة) .

(٧) ولفريق التقويم السلطة لوضع الاقتراحات بترقية المعلمين أو عدم ترقيتهم للمستوى الأعلى .

وأخيراً لتحقيق التطور المهنى الإدارى للعاملين بالتدريس فقد وضعت جمعية المعلمين فى نيوجرسى بالولايات المتحدة الأمريكية (١٩٨٥) نموذجاً للترقيات الخاصة بالمعلمين لأهميته نعرض له فيما يلى :



جدول رقم (٣٠)

التطور المهنى والإدارى للعاملين بالتدريس بالولايات المتحدة الأمريكية وسبل تقويمه

الرتبة	المسؤوليات	دليل الراتب	ملاحظات
المدرس	يعلم ويرشد التلاميذ	١,٠	يعد ليكون مناسباً للرتبة التالية ويلتحق لذلك بالدورات التدريبية التى تعقد خلال مدة خدمته ، وتتناول الجوانب المعرفية والمهارية والاتجاهات المطلوبة في الرتبة التالية . ويخضع للتقويم في بداية ونهاية كل عام دارسي بواسطة فريق التقييم ، وكل المعلمين في هذه الرتبة يحصلون على نفس الراتب .
المدرس المشارك	يعلم ويرشد التلاميذ ، ويختار مسؤوليات مهنية يؤديها ، وهو مساعد للمدرس القديم فى الرتبة التالية ، المهمات التى يختار لها وفقاً لحاجة المدرسة ووزارة التربية والتعليم	١,٢٥	يخضع لمستوى متقدم من التقييم خلال فترة الاختبار من قبل فريق التقييم، يشترط الحصول على تقديرات مرتفعة فى الأداء التدريسي، ويشتمل التقييم على جوانب المعرفة والأداء المهنى وغيرها من المسؤوليات لتى يختارها وكل مدرسي هذه الرتبة يحصلون على نفس الراتب

تابع جدول رقم (٣٠)

الرتبة	المسؤوليات	دليل الراتب	ملاحظات
المدرس القديم (المرشح لوظيفة مدرس أول)	يعلم ويرشد التلاميذ ، وله حق اختيار مسؤوليات مهنية بالإضافة لعمله مثل تدريب الآخرين ، داخل أو خارج الصف مثل الإشراف على طلاب التربية العملية ، العمل مع غيره من المدرسين من الهيئة التعليمية لتطويرهم مهنياً ، يدرس المناهج الجديدة للمدرسين الجدد ، يلتحق بالدراسات العليا لتطوير نفسه مهنياً ، يشارك في تقويم المدرسين فى الرتب السابقة	١,٥٠	يخضع لإجراءات متقدمة كسابقة فى عمليات التقييم يشترط للإستمرار فى الوظيفة الحصول علي تقديرات عليا فى مكونات التدريس والأداء المهني ، بالإضافة لتقويم معرفته وأدائه ، وجميع المدرسين في هذه الرتبة يحصلون على نفس الراتب .

الهوامش

(١) محمد منير مرسي، **الاتجاهات المعاصره في التربية المقارنه** (القاهره: عالم الكتب، ١٩٧٤) ص ص ٢٣٣ - ٢٣٤.

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٣٤.

(٣) المرجع السابق، ص ص ٢٣٠ - ٢٣٥.

(٤) عليه فـرج، **محاضـرات فـي التربيـة المقارنة** (اسكندرية: مطبعة الجمهورية، ١٩٨٣) ص ١٥٩.

(٥) عـزيز حنا داود، **دراسـات وقــراءات نفـسـيـة وتربوية** (القـاهرة : الأنجلو المصرية ١٩٨٤) ، ص ٦٩ .

(٦) المرجع السابق، ص ص ٨٦ - ٨٧.

(٧) مـحـمد قـمر، دعوة لإنقـاذ مـهنة التعليم الابتـدائى ، **صـحـيفـة التربيـة** ، ع ١فبراير ١٩٧٨) ص ٤٦ .

(٨) سيد الجيار «البعد القومي لاعداد المعلم العربي» **صحيفة التربية**، العدد الأول (يناير ١٩٧٨) ص ص ٢٠ - ٢٤.

(٩) عزيز حنا داود، مرجع سبق ذكره ص ٨٤.

(١٠) فاروق اللقاني، **تثقيف الطفل** (الاسكندرية: ١٩٨٣) ص ١٣.

(١١) عزيز حنا داود، مرجع سبق ذكره، ص ٩٨.

(١٢) محمود قمر، مرجع سبق ذكره، ص ٤٨.

(١٣) شحـاته زهران، الاختـيار والانتـقاء لإعداد معلمى المرحلة الثانية . **رسالة دكتوراة غير منشورة** (الاسكندرية - كلية التربية ، ١٩٨٣)ص ص ١٦-١٧.

(١٤) يوسف صلاح الدين قطب «مهنة التعليم ووسائل الأرتقاء بها»، **صحيفة التربية**، العدد الثالث (يونيو، ١٩٧٦) ص ٨.

(١٥) محمد النبوى الشال، «التزامات المعلم المهينة والوظيفيه»، صحيفة التربية، العدد الأول (ديسمبر ١٩٧٧) ص ١٠.

(١٦) المرجع السابق، ص ص ١١ - ١٣.



(١٧) ابراهيم مطاوع، **أصول التربية** (الطبعة الثانية، الاسكندرية: دار المعارف، ١٩٨٠) ص ص ٢٠ – ٢١.

18- Decker, Robert H. & Dedrick, Charles. **Opportunities for Professional Improvement. EDRS**. 1989. P.11.

- Kevangh, M.J. et al, **Issues in Management peformance: multi-Trail**: Multi - Method Analysis of Rating, **Psychological Bullatin** Voll 75 - 1971, pp 34 0 49.

19- Shulman, Judith H., Expert withnesses: Mentor teachers and their Callagues, **Paper peesented at the anmual meeting ot the American Educational research Association**. (Washington, DC.) 1987.

20- Hall, Valerie: Wallace, Mike. Shard Leadership through Teamwork: A Cultural and Political Perspective. **Paper Presented of the Annual Meeting of the American Educational Research Association** (**San Francisco**. CA, April 20 - 24, 1992). (United Kingdom - England 1992).

- Lynch Patrick-D., Supervisors Role and the Use of Failure in Guatemala's Schools. **Paper Presnted at the Annual Meeting of the Comparative and International Education Society** (Washington, DC, March 12-15, 1987). (U.S. - Pennsy Ivania). 1987.

21- Grippin, Pauline C. Intern Metors: Is this an Idea Worth Pursuing? **Paper presnted at the Annual conference of the Northeastern Educational Research Association,** (Euenvillhn N.Y.) October, 1990.



22- Shulman Judith & others. **Expanded teacher Roles: Mentors and Masters.** Technical Ropert 1. A survey of California Districts and Counties. (SANFRANCISCO: West Iaboratatry) September, 1984 pp. 1 - 10.

23- Zimpher, Nancy - L.;Rieger, Susan -R., Mentoring Teacher: What Are the Issues? **Theory into Practice**. v. 27, n. 3. (British - British Library). w.d. pp. 175 - 182. 1995.

24- Neagly, Ross & Evans, Dean. **Hand book for effective supervision of Instruction**. 2nd ed. (New Jersy: prentice - Hall Inc.) 1970.

- Weindling, Dick. The Secandary School Head teacher New Prunci-pals in the United kingdom. **Nassp-Bultetin**, Vo. 74. h. S26, May 1990. pp. 40 - 45.

25- Oliva, Peter, **Supervision for today's schools.** (New York: Thomas crom-well co.) 1976.

- Conway, James. Clarifyng the Coaching Roles: Prinicipal, Department Head, Teacher. **Nassp-Bulletin** v. 75, n.538. (Eric-Document) Nov. 1991.

26- Keller, Deniel - L., A Model for Improving the Preservice Teacher/Cooperating Teacher Diad, **Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Education Research Association** (Chicago. IL. October 13. 1994). (U.S. - Ohio). 1994.

27- Katz, L. Developmental Stages of preschool teachers. **elementary school journal**. No. 73 (october 1972) pp. 50 - 54.



28- Mager, Gerald & others. **A report to the state Education Department on the New York state mentor teacher - In ternship program for 1986 - 87.**

29- Coughlin, Robart. Master teacher / Mentor teacher, Tow Approaches to Eduactional Excellence. **Leadership** Voll, 15.No. 5. February / March 1986 pp. 23 - 41.

30- Coughin, Robert. Master Teacher / Mentor Teacher: Two Approaches to Educational Excellence. **Thrust Journal**. (British - British Library). Feb. / Mar. 1986 pp. 40 - 42.

31- Costa, D. and others. **the Mentor teacher casbook**. (Los Anglos: Far west laboratory for Educatioal Research and development) 1987.

32- Squires. David - A., The Meeting and Structure of a Positive Experience from a Supervisor's Perspective. **Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association** (Los Angeles, CA. April 13 - 17. 1981). (U.S. - Pennsylvania). 1981.

- Smabr, Maslawe, and others. Careea Development Consultetion skill Training by Covnselos for Mentors. **Journal of Emplogment Counseling** v. 31, N. 2. June 1994. pp 83 - 95.

33- Stroble, Elizabeth. Mentor Teachers: Coaches of Referess? **Theory into Practice Journal,** v. xxxvii, n. 3, 1993. pp. 230 - 236.

- Stogdill, R.M., **Handbook of leadership**. (New York: Free press) 1974.



34- Broyles,India, L., Teachers for Secondary Schools Program Handbook. **Eric-Document**. (U.S. - Maine). 1990.

35- Rappa, Josep - B.; Brown, patricia - P., Using Research to Enhance Staff Development: A Collaboration between a State Education Agency and an Independent Research organization. **Eric-Document** (U.S. - Massachusetts). 1983. pp. 317 - 323.

36- Shulman, Ibid.

37- Bennett, Debra-Dew. The Role of Content Knowledge in Instructional. **Research report presented at the Annual Meeting og the Association of Teacher Educators** (75th. Detroit, M I, February 19-22, 1995), (U.S. - Illinois). 1995.

38- Rappa, Ibid.

39- Broyles, Ibid.

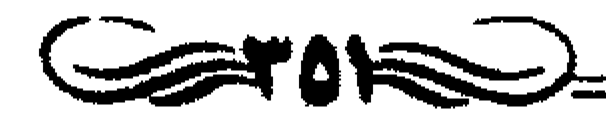
40- Conway, 1991. (Ibid).

41- Rieck, William - A., Helping Teachers Improve Student Assessment Procedures: The Supervisor's Role. **Paper Presented at the Annual Meeting of the Association for Supervision and Curriculum Development** (New Orleans, LA, April. 4-7, 1992). (U.S. - Louisiana). 1992.

42- Keller, Ibid.

43- Smaby, Ibid.

44- McHugh, Marie; McMullan, Liam. Head Teacher of manager? Implications for Training and Development. **School-Organisation,** v.15. n.l. Mar 1995. pp. 23 - 34.



45- Zimpher, Ibid.

46- Stroble, Ibid,, pp (230 - 236).

47- Strong, James - H.: Mcveain, Donald - A., The Functional Role of the Building - Level Administrator: Head Teacher of Middle Manager. **Spectrim**, v.4, N.2. Sept. 1986. pp. 38 - 44.

48- Goodfelow, Joy. Cooperating Teachers: Images and the Art of Connoisseurship. Australian - **Journal - of - Early - Childhood.v.** 19, n.3. 1994. pp. 28 - 33.

49- Benningfield Matt, and others. **Apropsal to Establish Demonstration schools and the Identification. Training and Utilization of Master Mentor and Master teacher**. (Louisville university) 1984.

50- Association of teacher Education. **Developing Career Leaders in teaching** (Va.: Reston) 1985.



هذا الكتاب

لا شك أن مجال الدراسات المقارنة في ظل المتغيرات العالمية، وهيمنة النظام الرأسمالي العالمي، والعولمة بتداعياتها الاقتصادية والسياسية والثقافية أصبح في موقف حرج وجديد على بساط البحث في تلك الدراسات، وذلك لأن الدراسات المقارنة للنظم التعليمية، ظلت لعقود طويلة تنطلق من تكريس دور نظم التعليم في تكوين الشخصية الوطنية والقومية، وتشكيل تلك الشخصية بالسمات الخاصة بالمجتمع السائدة فيه، والجديد محل البحث والدراسة في هذا الكتاب، ما موقف كل ذلك في ظل ثقافة عالمية كونية، ونظام سياسي رأسمالي يهيمه على العالم شرقه وغربه ، وشماله وجنوبه ؟!

إن موقف بلدان العالم الثالث وطننا العربي، موقف في حاجة إلى إعادة نظر في ضوء تلك المستجدات، وكذلك فإن النظم التعليمية السائدة الآن في العالم الثالث ووطننا العربي في حاجة إلى إعادة هيكلة من جديد وتغيير في بنية تلك النظم على مستوى السياسات والفلسفات والأهداف والوسائل .

وهذا الكتاب حاولنا جاهدين أن نوسع مفهوم الدراسات المقارنة في التربية، حيث أفردنا اهتمامًا خاصًا بالتحليل الاقتصادي والسياسي والاجتماعي لدول العالم المعاصر ونظمها التعليمية، ويحوي الكتاب محاولات لتفسير دور النظم التعليمية في ظل المستجدات العالمية إنطلاقًا من قاعدة التحليل المقارن للنظم التعليمية المعاصرة .

أحمد غريب